

ALEXSANDRA CIBELLY FINKLER

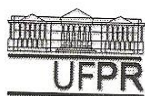
**PARA QUE A PANLEXIA?**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras – Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Reny Maria Gregolin.

CURITIBA

2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

## PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de ALEXSANDRA CIBELLY FINKLER para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

As abaixo assinadas RENY MARIA GREGOLIN, CLAUDIA MENDES CAMPOS e GISELLE APARECIDA DE ATHAYDE MASSI argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“PARA QUE A PANLEXIA?”

Procedida a argüição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
RENY MARIA GREGOLIN		Aprovada
GISELLE APARECIDA DE A. MASSI		Aprovada
CLAUDIA MENDES CAMPOS		Aprovada

Curitiba, 30 de abril de 2008

Prof. Dr. Paulo Astor Soethe  
Coordenador

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>1. PANLEXIA – O QUE É E DE ONDE VEM.....</b>	<b>06</b>
1.1. DESCRIÇÃO, ORIGEM E TESTES PARA DIAGNOSTICAR DIFICULDADES .....	06
1.2. O MÉTODO PANLEXIA .....	12
<b>2. DIAGNÓSTICO E ATENDIMENTO AO DISLÉXICO: A RELEVÂNCIA DADA     AO CÓDIGO .....</b>	<b>23</b>
2.1. DISLEXIA – BASES QUE (NÃO) SUSTENTAM O DIAGNÓSTICO .....	27
<b>3. ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS .....</b>	<b>39</b>
3.1. CAGLIARI E O BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU: UMA REFLEXÃO (AINDA) NECESSÁRIA .....	40
3.2. A CARTILHA: APROXIMAÇÃO METODOLÓGICA.....	48
3.3. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: CONTRAPONTO TEÓRICOS .....	50
3.4. O TEXTO COMO MANIFESTAÇÃO DA LÍNGUA .....	54
<b>4. APLICAÇÃO DO MÉTODO PANLEXIA: ANÁLISE DE CASOS .....</b>	<b>58</b>
4.1. PANORAMA GERAL DOS DADOS ANALISADOS .....	61
4.2. ANÁLISE DOS DADOS PRESENTES NAS PRODUÇÕES DE S1 .....	68
4.2.1. BREVE HISTÓRICO DO ALUNO .....	68
4.2.2. ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS .....	71
4.3. ANÁLISE DOS DADOS PRESENTES NAS PRODUÇÕES DE S2 .....	87
4.3.1. BREVE HISTÓRICO DO ALUNO .....	87
4.3.2. ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS .....	88

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	100
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
<b>ANEXOS</b> .....	108

Ao Gabriel, que participou de todo o processo, com pérolas como:

“Dindinha, depois que você encher isso tudo de letras você me conta uma historinha?”

Ao Guilherme e ao João, que chegaram no fim, mas chegaram!

Aos meus pais, Antônio e Marlene, pelos exemplos de persistência.

Aos meus padrinhos, Jurandir e Lúcia, que, de diferentes maneiras, me incentivaram a continuar agora porque a vida é curta.

À amiga e mestre Solange Gomes, cujo carinho e confiança me deram coragem e dignidade para seguir adiante, sempre.

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Reny Maria Gregolin, pela orientação e confiança neste trabalho.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Letras, pela sabedoria compartilhada.

Ao Odair, pelo carinho e disponibilidade, sempre!

Aos profissionais dos CMAEs, pela presteza e dedicação dispensadas.

À Nara, Ada, Marcia, Nini, Hamminni e Sandra, por estarem sempre falando em outras coisas.

Ao Marcos e ao Gilson, pelo incentivo e ajuda, sempre confiáveis.

## RESUMO

O foco principal deste trabalho é a discussão acerca de um método de alfabetização chamado **Panlexia: um programa para dificuldades específicas de linguagem**, que vem sendo usado pela Rede Pública Municipal de Curitiba, em alunos diagnosticados como “disléticos”.

A citada “instrução em lingüística estruturada”, está baseada em técnicas behavioristas e de repetição mecânica e, desse modo, contraria a perspectiva sociointeracionista, que oficialmente está instalada na instituição desde final dos anos 80. Diante dessa contradição entre concepção e método, pretendemos analisar a aquisição da linguagem escrita proposta pelo método Panlexia em casos de crianças ditas portadoras de dificuldade de aquisição de linguagem, com laudo neurológico de dislexia, atendidas em Centros Municipais de Atendimento Especializado e, que estejam sendo submetidas ao método Panlexia pelo período de, pelo menos, seis meses. Segundo a autora e difusora do método esse período é o suficiente para que o “tratamento” apresente resultados satisfatórios na leitura e escrita do aluno.

Procuramos demonstrar, ainda, que o aluno dito “dislético” é um aprendiz rotulado com base em avaliações que se baseiam no entendimento da língua como um sistema fechado e imutável de signos. Os “erros” cometidos, que permitem “encaixar” o aluno em determinada patologia da linguagem, são considerados, pelas bases teóricas da lingüística, como instabilidades próprias da escrita em sua fase inicial de aquisição. É justamente nesses eventos, considerados patologizantes, que se percebem as hipóteses de que o aprendiz lança mão para compreender o sistema da escrita, pois revelam atitudes de reflexão em relação à língua.

## ABSTRACT

The main focus of this paper is the discussion about a literacy method called **Panlexia: a program for specific language difficulties**, that has been used by Curitiba's Municipal Health System, with students diagnosed as “dyslexics”.

The mentioned “instruction in structured linguistic” is based on behaviorist and mechanic repetition technique and, this method, contradicts the sociointeractionist perspective, that is officially installed in the institution since the end of the 80's.

Facing this contradiction between conception and method, we intend to analyze the written language acquisition proposed by the method Panlexia in cases of children prescribed bearer of the language difficulty acquisition, with a neurological report of dyslexic, assisted in Specialized Municipal Centers and, that are been submitted to the Panlexia method for the period of at least six months.

According to the author and diffuser of the method, this period is enough so that the “treatment” presents satisfactory results in student's reading and writing.

We still tried to demonstrate, that the so called “dyslexic” is a labeled apprentice based in evaluations that rest on the understanding of the language as a closed and unchangeable system of signs. The “errors” made, allow “fitting” the student in certain language pathology, they are considered, in linguistic basic theories, with proper instability of writing in its initial acquisition phase. In these specific events, considered troubleshooter, that the hypothesis the apprentice uses to understand the writing system are noticed, because reveals the reflection attitudes toward the language.



## INTRODUÇÃO

Toda prática voltada à alfabetização pauta-se em uma concepção de linguagem, ensino e criança. Mesmo que sem consciência disso, professores alfabetizadores e instituições mantenedoras revelam, por meio de suas práticas metodológicas, quais são suas opções teóricas a respeito da linguagem e de como esta é adquirida pelo aprendiz. A priorização de um ou outro aspecto da língua escrita, além de revelar a concepção de quem ensina, submete o aprendiz à apropriação de diferentes conhecimentos, que nortearão seu convívio com o mundo da escrita no futuro.

De início, convém esclarecer que em virtude dos estudos mais recentes acerca do processo de aquisição da linguagem escrita, dentre os quais destacam-se, para esse trabalho, as reflexões propostas por CAGLIARI (1989;1998), ABAURRE (1999), ABAURRE, MAYRINK SABINSON e FIAD (2003) e GREGOLIN (2007, no prelo), instituições escolares públicas e particulares vêm propondo, no âmbito da alfabetização, práticas que contemplem a linguagem como um todo significativo. Assumem o texto como objeto de estudo da linguagem e propõem que este seja produzido e reescrito desde as séries iniciais. Dentre essas instituições, destacaremos nesse trabalho as de ensino público, que na maioria das vezes, estabelecem Currículos calcados na “perspectiva sociointeracionista de linguagem” e propõem reflexões teóricas acerca do “como alfabetizar” e “como usar textos para alfabetizar”, mas não estabelecem uma orientação metodológica coerente capaz de orientar o professor alfabetizador em sua prática pedagógica diária. Deste modo, nem sempre a sala de aula torna-se um ambiente onde se manifestem práticas realmente coerentes do ponto de vista teórico com o que propõe a instituição mantenedora.

Consequentemente, se algum aluno não segue o padrão de aprendizagem esperado pela escola, não atingindo as expectativas estabelecidas no currículo, ele passa a ser rotulado como “portador” de algum “distúrbio” ou “dificuldade de aprendizagem” da escrita e, desse modo, é encaminhado para profissionais que lhe dêem atendimento clínico especializado e “tratem” desse distúrbio ou dificuldade.

Esse panorama, em linhas gerais, é percebido em inúmeras instituições do país na atualidade, e tem gerado discussões em âmbito nacional acerca de procedimentos e métodos de alfabetização, em especial para “portadores de dificuldade de linguagem”.

O foco desse trabalho, nesse contexto, é a discussão acerca de um método de alfabetização chamado **Panlexia: um programa para dificuldades específicas de linguagem**. No material escrito que divulga esse método lê-se “*Um livro prático para profissionais responsáveis por elaborar e supervisionar programas para a reeducação da dislexia. Inclui instrução em lingüística estruturada para o ensino de alunos com dificuldades de aprendizado.*” (KVILEKVAL, 2004), que vem sendo usado pela Rede Pública Municipal de Curitiba, em alunos diagnosticados como “dislêxicos”, nos Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs)<sup>1</sup>.

A citada “instrução em lingüística estruturada”, está baseada em técnicas behavioristas e de repetição mecânica e, desse modo, contraria a perspectiva sociointeracionista, que oficialmente está instalada na instituição desde final dos anos 80. A adoção do Panlexia para o atendimento ao indivíduo “portador de dificuldade específica de linguagem”, além de contraditória, é improcedente, pois pode gerar possíveis parâmetros para práticas de alfabetização nas escolas, visto que o que se considera

---

<sup>1</sup> Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs), são “equipamentos” educacionais nos quais o aluno com dificuldade de aprendizagem é atendido no período inverso ao da escola regular, por psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos especializados, para que supere suas dificuldades.

difficuldade de aquisição de linguagem, é considerado, na perspectiva interacionista, uma atitude de reflexão e análise do aprendiz sobre a escrita em uso e construção. Assim, os “erros” (que são hipóteses sobre a escrita), deveriam ser considerados como naturais e não caberia um treino mecanicista, como a Panlexia, para fazer o aluno aprender a escrever.

Diante dessa contradição entre concepção e método, pretendemos analisar a aquisição da linguagem escrita proposta pelo método Panlexia em casos de crianças ditas portadoras de dificuldade de aquisição de linguagem, com laudo neurológico de dislexia, atendidas em Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs) enfatizando-se os seguintes aspectos:

1. Descrever a proposta do método Panlexia adotada para o atendimento do aluno “dislético” nos CMAEs.
2. Identificar aspectos da apropriação da linguagem escrita por crianças atendidas pelo método Panlexia.
3. Tecer considerações a respeito dessa metodologia em comparação à teoria sociointeracionista presente no currículo da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Para tanto, o presente trabalho está estruturado em quatro capítulos.

No primeiro, explicamos, em detalhes, o material usado pelo método Panlexia e o modo como vem sendo usado com crianças portadoras de laudo neurológico de dislexia.

No segundo capítulo, considerando o público para o qual se destina o uso do método Panlexia na Rede Municipal de Ensino, tecemos considerações a respeito do diagnóstico da dislexia. Convém adiantar que, ao assumir uma concepção que prevê a aquisição da linguagem como um trajeto singular, construído na interação e repleto de significado, os sintomas usados por manuais oficiais para caracterizar o indivíduo dislético

não se sustentam, pois não consideram as situações contextuais e interlocutórias presentes no processo.

No terceiro capítulo, estabelecemos, com base nos estudos de CAGLIARI (1989; 1998), ABAURRE (1999), ABAURRE, MAYRINK SABINSON e FIAD (2003), princípios teóricos que justificam nossa discordância em relação ao uso do programa Panlexia.

As reflexões propostas nesse capítulo são fundamentais para que se compreenda a escolha de produções textuais como dados para serem analisados, pois nos levam a considerar que o processo de apropriação e uso da linguagem escrita pressupõe, naturalmente, hipóteses, elaborações e reelaborações singulares. Tais eventos de escrita tornam-se visíveis, sobretudo, em *textos* que se constituem como unidades lingüísticas significativas. Embora o Panlexia não preveja a produção e reescrita de textos como atividades que devam ser desenvolvidas, os profissionais que atendem os alunos, baseados nas Diretrizes Curriculares da instituição, registram o processo de alfabetização dos aprendizes por meio de “produções textuais”, o que não é proposto pelo método conforme Kvilekval.. São essas produções, realizadas à margem do programa Panlexia, que compõem os dados analisados nesse trabalho e evidenciam a contradição entre o discurso teórico interacionista já interiorizado pelos professores, e a adoção repentina de práticas mecanicistas como a do método Panlexia.

No quarto capítulo é feita a análise dos dados. Os sujeitos desta pesquisa são crianças portadoras de laudo neurológico de dislexia que estão sendo submetidas ao método Panlexia pelo período de, pelo menos, seis meses. Segundo a autora e difusora do método (KVILEKVAL, 2004), esse período é suficiente para que o “tratamento” apresente resultados satisfatórios na leitura e escrita do aluno. No decorrer da análise dos dados, são

feitas considerações sobre o modo como essa metodologia influi no processo de aquisição da escrita dos alunos expostos ao programa. Torna-se evidente, para tanto, a necessidade de constatar qual a concepção de linguagem presente no material e analisar os dados dos aprendizes a ele expostos, comparando as produções de um mesmo sujeito tendo por parâmetro o período de atendimento pelo Panlexia.

## **CAPÍTULO 1**

### **PANLEXIA: O QUE É E DE ONDE VEM**

#### **1. 1 Descrição, origem e testes para diagnosticar dificuldades**

Para atingir os objetivos deste trabalho, precisamos esclarecer, a priori, alguns aspectos a respeito do histórico de implantação do método Panlexia na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, bem como a relação particular e profissional que tivemos neste processo.

Convém esclarecer, já de início, que “PANLEXIA é um Método de orientação diagnóstica e um Programa abrangente de assistência pedagógica ao indivíduo disléxico.” (KVILEKVAL, 2004:9 - V. 1). Com essa definição a autora inicia o primeiro dos dois volumes de embasamento teórico e instruções ao professor que compõem o material proposto para ser usado na alfabetização de alunos com dificuldades na aquisição da linguagem escrita da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Para a divulgação do método Panlexia, no ano de 2004, estive em Curitiba a educadora britânica Pámela Kvilekval, criadora do método e difusora dos possíveis benefícios advindos de sua adequada aplicação.

O evento de divulgação, que culminou com um grande Simpósio de Dificuldades de Linguagem, consistiu em uma capacitação intensiva realizada no Centro de Capacitação de Professores da Rede Municipal de Ensino, promovido pela Prefeitura Municipal de Curitiba de julho a agosto de 2004. Foram cinco semanas de curso, nas quais as aulas dividiram-se em teóricas e práticas. As aulas teóricas consistiram em leituras sobre dislexia, vídeos com atendimentos já realizados na Itália e simulações de episódios que

poderiam ocorrer nos atendimentos que realizaríamos. Nas aulas práticas, alunos da Rede Municipal de Ensino, portadores de laudo neurológico de dislexia, foram submetidos a sessões de cinquenta minutos de atendimento, aplicadas pelos participantes do curso.

Convém salientar que os participantes do curso ali estavam para que se tornassem multiplicadores da metodologia em questão<sup>2</sup>, com o objetivo de disseminar o método Panlexia na Rede Municipal de Ensino, mais especificamente entre os profissionais dos CMAES (Centros Municipais de Atendimento Especializado), que são instituições mantidas pela rede para atenderem casos comprovados de distúrbios ou dificuldades de aprendizagem.

No decorrer do curso, foi dada a informação de que o método foi desenvolvido, originalmente, para a língua inglesa. Foi produzida, posteriormente, uma versão para o idioma italiano e, alguns meses antes do evento no Brasil, a autora, em parceria com pesquisadora brasileira<sup>3</sup>, desenvolveu o método Panlexia para o português.

Dentre os fatos que merecem destaque nessa contextualização inicial, destacamos uma bateria de testes que o programa de ensino Panlexia determina que devam ser aplicados a todos os alunos que serão submetidos ao método. A respeito da utilização de testes classificatórios em crianças em fase de inicial de escolarização, comentaremos com maior profundidade no capítulo 2, embora alguns comentários e citações presentes na descrição que segue já permitam perceber o quanto tal prática pode ser inócua e, mais do que isso: prejudicial ao aprendiz.

---

<sup>2</sup> Nessa ocasião, julho e agosto de 2004, eu, professora da rede municipal de ensino, era uma das participantes do curso e estava sendo “treinada” para aplicar o método. Em virtude de, naquele momento, compor o quadro técnico da secretaria, atuando com a formação continuada de professores na área de Língua Portuguesa, fui designada para participar das cinco semanas de curso. Convém ressaltar que eu era a **única** professora com formação em Língua Portuguesa no grupo, os demais participantes eram psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos especializados. Esse histórico faz-se necessário para que, no decorrer das postulações e argumentações desse trabalho, fique evidente que participei do processo de implantação desde seu início, envolvendo-me, inclusive, nos bastidores de sua propagação.

<sup>3</sup> O livro em português foi elaborado em co-autoria com Mônica Luczynski.

Três testes diagnósticos iniciam o processo: o primeiro é o Teste Diagnóstico Lingüístico (anexo I); o segundo é chamado de Teste Fonológico (anexo II); por fim, é aplicado o teste chamado de *Screening* de Leitura e Escrita (anexo III).

O teste Diagnóstico Lingüístico é composto de atividades como:

- ✓ Escrever o alfabeto em letras minúsculas;
- ✓ Dizer o alfabeto em voz alta;
- ✓ Nomear letras aleatoriamente listadas, em um grupo de letras no qual constam, misturadas, maiúsculas e minúsculas;
- ✓ Dizer sons de determinadas letras;
- ✓ Ler sílabas de diversos padrões, iniciando pelo CV (consoante-vogal), progredindo para as sílabas consideradas mais “difíceis” para o aprendiz, como *ça*, *lho*, *gui* e *qual*;
- ✓ Ler palavras e *pseudo-palavras* (logatomas) aleatórias, com variados padrões silábicos, iniciando, novamente, pelo padrão CV;
- ✓ Repetir em voz alta e depois escrever “frases”, tais como “*A fada pede uma bala*” e “*Deixe o cheque de quatro trilhões comigo*”, ditadas pelo examinador.

Segundo o material, tais atividades objetivam verificar algumas habilidades do estudante, como: reconhecer e identificar letras maiúsculas e minúsculas; ler palavras isoladas, partindo da leitura de palavras mais simples até chegar às mais complexas, começando com as combinações CV e CVC e escrever sentenças compostas por elementos lingüísticos específicos.

Por meio dessa “averiguação” seria possível, de acordo com o Panlexia, diagnosticar inúmeras “dificuldades” na aquisição da escrita, além de representar uma



forma “segura” de “agrupar crianças com necessidades semelhantes de instrução”, e afirma:

Falha no desempenho desse teste poderá demonstrar o grau de habilidade da criança em organizar suas percepções ao responder aos símbolos escritos. Por meio do diagnóstico eficiente das respostas da criança no teste, será possível evidenciar a natureza dos problemas em: inversões; figura-fundo; abordagem ineficiente à palavra; grau de palpite pela configuração; deficiente associação auditivo-vocal; habilidade em formar associações som-símbolo; fraca memória visual; habilidade de codificação a partir de associações, uma a uma, entre som-símbolo, omissões; inserções; transposições; confusão entre vogais; dificuldades na utilização de sinais diacríticos; e outros que podem ser evidenciados dentro da hierarquia da estrutura lingüística. (KVILEKVAL, 2005:98 vol 1)

A respeito do caráter classificatório de testes como os aqui descritos, teceremos algumas considerações no capítulo XX. Mas já é possível, por meio da análise dos objetivos desse primeiro teste, perceber algumas particularidades em relação à concepção de escrita subjacente ao método Panlexia.

O teste considera “problemas”, em sujeitos em fase de aquisição da escrita, eventos como: “inversões”, “*habilidade* em formar associações som-símbolo”, “*habilidade* de codificação a partir de associações, uma a uma, entre som-símbolo”, “omissões”, “inserções”, “transposições”, “confusão entre vogais” e “dificuldades na utilização de sinais diacríticos” e, dessa maneira, desconsidera o processo de manipulação da língua pelo qual os indivíduos passam durante sua alfabetização.

Além disso, não fica claro quais são os “problemas”: “abordagem ineficiente à palavra” e “grau de palpite pela configuração”. Como uma criança poderia “abordar” uma palavra de maneira ineficiente? De que “grau” a autora fala? Qual a natureza deste “palpite”? “Configuração” de quê?

Ao compararmos esses objetivos às atividades propostas, a situação fica ainda mais difícil de ser compreendida, visto que se tratam de atividades em que a linguagem é tratada como um aglomerado de fragmentos sem sentido, como é possível perceber em comandos

como: “Escreva o alfabeto minúsculo”; “Diga o alfabeto em voz alta”; “Diga os sons das letras” ou “Leia sílabas”.

O teste Fonológico, por sua vez, consiste na entrega de cubos coloridos, que irão representar a sequência de sons, ditada pelo examinador. Para aplicar essa atividade, o professor (ou terapeuta) deve pronunciar sons de letras associando-os às cores dos cubos, ou seja: ao pronunciar d-d-t, deverá, à medida que cada som é pronunciado, apresentar ao aprendiz cubos que representem os sons. Nesse caso, devem ser apresentados dois cubos da mesma cor e um de cor diferente, para estabelecer analogia entre os dois sons iguais e um som diferente apresentado nessa sequência. Em seguida, é o aluno que deverá selecionar os cubos enquanto o professor pronuncia os sons. O propósito parece ser verificar se o estudante consegue perceber uma sequência de sons, diferenciar sons, perceber e representar quantos sons são produzidos. Trata-se de uma tarefa fácil de aplicar e de mensurar o resultado, porém, para o desenvolvimento da linguagem escrita, que benefício pode resultar a constante associação entre cores e sons, considerando que as atividades cognitivas são de categorias diferentes?

O chamado *Screening* de leitura e escrita é um teste estruturado para avaliar a capacidade em responder com precisão a quase todas as combinações de letras possíveis do português. Na escrita, a ênfase está na discriminação auditiva.

Os três testes aplicados deveriam subsidiar o examinador, que, em geral é também o aplicador do método, a inserir o aluno em determinado nível, de acordo com a dificuldade apresentada. No entanto, há uma contradição evidente nessa afirmação, se for considerado que todos os alunos devem passar por todos os níveis. Além disso, sabemos que a escrita é uma representação da fala e a transcrição da oralidade.

COUDRY (2001:11), em análise de alguns testes aplicados em indivíduos afásicos, tece algumas considerações que permitem fazer uma extensão ao que é possível perceber nos testes propostos pelo Panlexia ao afirmar que “fica evidente que esses tipos de tarefa (nomear, definir, listar, repetir, etc.) excluem o interlocutor da situação de interlocução; esta é construída do ponto de vista do locutor-examinador”.

A pesquisadora alerta ainda que o uso desse tipo de tarefa como parâmetro de classificação exclui da linguagem seu papel primordial de representar, de maneira efetiva, as experiências do aprendiz sobre si próprio, sobre os outros e sobre o mundo, porque são atemporais, não estão localizadas em um espaço concreto. Desse modo, deixa-se de considerar a história e as singularidades de cada aluno e restringe-se à análise sobre a linguagem do aprendiz ao episódio neurológico que o caracteriza como portador de uma dificuldade. O aprendiz deixa de ser sujeito para ser, simplesmente, mais um componente do grupo dos “disléticos”.

A totalidade das tarefas propostas nos testes leva em conta situações de atividade verbal completamente descontextualizadas, pois excluem do processo qualquer possibilidade de interlocução, ao contrário de situações convencionais de uso da linguagem escrita.

Essa unilateralidade de perspectiva em relação à manifestação da linguagem avaliada ocasiona, nesse tipo de teste, uma mudança de perspectiva teórica a respeito da língua. Segundo COUDRY (2001:12), testes baseados em atividades descontextualizadas contrapõem-se a situações de atividade verbal contextualizada.

“Deve-se observar que não se trata somente de uma questão terminológica. Há uma mudança de perspectiva teórica: a concepção de linguagem já não é a mesma, contrapondo-se a uma questão de ‘expressões’ analisáveis uma insistência nos processos envolvidos na construção dessas expressões nas situações discursivas. Quando falo que deixa de haver uma interlocução é porque não vejo interlocução em situações de respostas evocadas a partir de estímulos, mesmo que verbais: na interlocução deve sempre haver interação e

assunção por parte dos interlocutores de seus diferentes papéis discursivos.”  
(COUDRY, 2001:12)

A maior parte dos testes apresentados toma por parâmetro unidades lingüísticas menores que a frase e, embora o teste diagnóstico lingüístico estabeleça a escrita de frases ditadas pelo examinador como possibilidade de avaliação da linguagem verbal escrita, não há como pressupor interlocução ou interação lingüística por meio de elaborações verbais como “*A fada pede uma bala*”, “*Deixe o cheque de quatro trilhões comigo*” ou “*A maga Lara faz um chá de hortelã e maçã*”, que são alguns exemplos das frases para o “teste” de ditado proposto pelo método Panlexia (ver ANEXO II).

Após concluir a bateria de testes, um Relatório Diagnóstico (anexo IV), do qual há um modelo no próprio material, é preenchido, orientando o profissional a submeter o aprendiz ao método.

## 1. 2 - O MÉTODO PANLEXIA

O método Panlexia consiste inicialmente na repetição sistemática da leitura de listas de sílabas formadas pelo padrão CV (consoante-vogal). Centra-se, posteriormente, no mesmo procedimento, repetido exaustivamente, em listas feitas no mesmo padrão e que utilizem uma única vogal (ma-ta-la-va-sa...), e culmina na leitura de um “texto” contendo apenas esse padrão (A rata fala para a fada:/ Dá a bala?/A fada dá a bala para a rata./ A gata fala para a fada:/Dá a nata?/A fada dá a nata para a gata./A paca fala:/ Dá a jaca?/A fada dá a jaca para a paca.). O procedimento se repete com cada uma das vogais.

A aplicação do chamado “Programa para dificuldades específicas de Linguagem” consiste em sessões diárias de 50 minutos, nas quais é seguido um roteiro preestabelecido

em cinco níveis (volumes) de ensino, nos quais, para iniciantes no processo de aquisição da escrita que apresentam lentidão “cada criança deve apresentar um desempenho preestabelecido para cada nível, antes que ela possa conquistar a aprovação para um nível subsequente. (...) Uma criança não pode ser promovida de um nível para outro se ela não soletrar segundo o padrão correspondente a esse nível, se não for capaz de demonstrar o compasso na pronúncia da palavra, e se não demonstrar possuir consciência da sequência de sons.” (KVILEKVAL, 2004:5 V. 2). No decorrer do processo de aplicação do método são preenchidas informações em uma *ficha de acompanhamento*, que é concluído ao final do programa e no qual constam informações a respeito dos avanços e dificuldades de cada criança (anexo V).

A fim de elucidar aspectos relevantes acerca da aplicação do Panlexia e do grau de apropriação da linguagem ao qual o aprendiz é exposto em decorrência do uso desse método, serão analisados cada um dos cinco níveis separadamente.

Antes, no entanto, é preciso esclarecer alguns procedimentos sugeridos para o que são chamadas “atividades de pré-leitura”, que antecedem a aplicação das sessões previstas no material. Nos dois livros que servem de orientação para o profissional que atuará com a criança, é sugerido que sejam utilizados cubos coloridos e um espelho – para a criança observar a própria boca – a fim de desenvolver a consciência fonológica do aprendiz. As atividades com os cubos coloridos são semelhantes às usadas no teste fonológico ao qual o aluno é submetido antes de iniciar o programa. Segundo a autora do Panlexia:

O emprego de cubos para avaliação de dificuldades perceptivas e em exercícios para desenvolver a consciência fonológica pode ajudar nos seguintes aspectos:

- a) descobrir se uma criança ou adulto pode ouvir as diferenças entre os sons apresentados;
- b) melhorar a conscientização da sensação produzida na boca durante a emissão de determinados sons, distinguindo a sensação específica de cada som, comparativamente a de outros sons similares;

- c) melhorar a consciência da sequência de sons que vão sendo articulados no tempo, e da correspondente associação dessa sequência a seus símbolos no espaço. Em outras palavras, ao ouvir S – O – B, esse aluno deverá saber que a palavra começa com S, que depois vem o O e, em seguida, o B; e que, ao associar esses símbolos de forma correta e em sua ordem própria na palavra, ele será capaz de escrevê-los numa folha de papel. (KVILEKVAL, 2005: 9-10 – vol II)

Esta atividade, no entanto, pode acarretar a troca de consoantes surdas por sonoras na escrita, pois o aluno está sendo conscientizado a respeito do ponto de articulação das consoantes. Poderá trocar t/d; f/v; x/j etc. na escrita. Portanto, ignora-se mais uma vez que a escrita é a representação da fala. Trata-se de uma evidente falta de embasamento a respeito do sistema fonológico da língua.

Na continuidade, outras propostas do método Panlexia permitem perceber essa falta de embasamento. Por exemplo, para que o aluno possa avançar do nível de pré-leitura para o nível 1 do programa, ele deverá ter atingido os seguintes objetivos:

#### ORIENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PROGRAMA

HABILIDADES DE PRÉ-LEITURA	
<b>Discriminação Visual</b>	
1.	Demonstra habilidade em reconhecer e nomear seis letras.
<b>Discriminação Auditiva</b>	
2.	Demonstra habilidade em discriminar o início e o final dos sons específicos de palavras.
3.	Demonstra a noção de que uma sequência de sons pode ser representada por uma sequência de símbolos, discutindo as similaridades e as diferenças ao emitir os sons representados por nosso alfabeto.
<b>Desenvolvimento da Linguagem</b>	
4.	Fala usando sentenças completas, quando necessário.
<b>Discriminação Visual-Motora</b>	
5.	Copia letras do alfabeto em letra de forma.
6.	Copia letras do alfabeto em letras minúsculas.
7.	Une as letras.

Nos cinco livros classificados por NÍVEIS, consta o roteiro hierarquizado das atividades que serão aplicadas ao aprendiz. Cada nível possui um título que apresenta o aspecto lingüístico que será privilegiado em suas atividades. Na ordem:

1.º NÍVEL: Exercícios de consoantes e vogais em palavras e frases de duas e três sílabas

2.º NÍVEL: Exercícios de palavras e frases com ditongos, influencia da letra r, acento agudo, exercícios para desenvolver a consciência fonológica

3.º NÍVEL: Exercícios com encontros consonantais, grupos consonantais e palavras que iniciam com h

4.º NÍVEL: Exercícios letras que mudam os sons das letras precedentes e pronúncias diversas

5.º NÍVEL: Todos os acentos, prefixos, sufixos, todas as outras associações fonema/grafema menos comuns

No nível 1, o método toma por base as vogais para estabelecer cinco “padrões”, que são:

Padrão 1: consoantes com a vogal a.

Padrão 2: consoantes com a vogal o.

Padrão 3: consoantes com a vogal e.

Padrão 4: consoantes com a vogal i.

Padrão 5: consoantes com a vogal u.

O profissional inicia a aplicação do método por meio da leitura da seguinte “tabela”, na vertical:

a	E	i	O	U
ma	me	mi	mo	mu
ta	te	ti	to	tu
la	le	li	lo	lu
sa	se	si	so	su
ba	be	bi	bo	bu
na	ne	ni	no	nu
fa	fe	fi	fo	fu
ca	que	qui	co	cu
ja	je	ji	jo	ju

da	de	di	do	du
ga	gue	gui	go	gu
pa	pe	pi	po	pu
ra	re	ri	ro	ru
va	ve	vi	vo	vu
xa	xe	xi	xo	xu
za	ze	zi	zo	zu

Segundo o material, a leitura dessas “sílabas sem significado” deve ser usada para “um rápido controle da automatização da associação de qualquer som/símbolo” (KVILEKVAL, 2004:15 - vol. II). O objetivo dessa atividade é fazer com que o aprendiz “generalize” as consoantes de modo indutivo. Essa “generalização” é compreendida, no material como uma resposta correta ao som referente ao símbolo apresentado, sem depender, para a decodificação “de artifícios como memória, forma da palavra, primeira letra, contexto, posição na lista ou na página” (KVILEKVAL, 2004:21 - vol. II). Os alunos que não forem capazes de generalizar indutivamente todas as sílabas devem retornar aos exercícios com cubos auditivos.

É já neste aspecto que iniciam as contradições entre o uso do programa Panlexia e a concepção de escrita assumida nesse trabalho: se o aluno não for capaz de “ler” a lista completa das sílabas isoladas, sem cometer nenhum tropeço, ele retornará ao início do processo proposto, voltando ao ponto em que deve desenvolver as chamadas “atividades de pré-leitura”. Esse movimento de “retorno” acadêmico parece muito similar à reprovação escolar, que não considera tudo o que o aluno aprendeu, mas toma a quantificação do erro como parâmetro classificatório.

Em relação à leitura de sílabas proposta para o nível 1, é preciso ressaltar o fato de que devem ser excluídas, segundo as orientações do programa, as sílabas “ti” e “di”, sob a alegação de que elas “mudam o som das consoantes”. Ou seja: além de a criança



permanecer restrita ao padrão CV, ainda terá que limitar seu uso da língua escrita à sílabas cuja relação contextual seja biunívoca. Isso por um tempo que varia de aprendiz para aprendiz, pois somente poderão ser inseridos novos padrões quando os já trabalhados estiverem perfeitamente dominados, habilidade que deve ser comprovada por meio da leitura sem erros ou tropeços das listas silábicas.

Em relação à escrita, o material prevê atividades comuns a todos os níveis. Essas atividades devem ser feitas em caderno de caligrafia e consistem em “ditados” feitos pelo profissional que atua com a criança. As instruções são:

1. As palavras devem ser extraídas das lições anteriores.
  2. O aluno repete a palavra.
  3. O aluno escreve a palavra.
  4. O aluno enuncia, letra por letra, a palavra que escreveu.
  5. O professor verifica cada palavra, à medida que em que vão sendo escritas, e indica o tipo de erro, se necessário.
  6. A criança corrige os próprios erros.
- (KVILEKVAL, 2004:26 – vol. II)

A escrita, tomada pelos moldes descritos e incentivados pelo Panlexia, desconsidera as diferentes estratégias das quais o aluno pode fazer uso para escrever, pois está simplesmente seguindo um modelo apresentado, montando e desmontando palavras em sílabas. Segundo CAGLIARI (1998), se o aprendiz não dá conta dessa atividade “simples”, não raras vezes é considerado portador de dificuldades mentais, neurológicas ou fonoaudiológicas. O autor afirma que “as crianças estão acostumadas a usar a linguagem priorizando a semântica das palavras e a usar palavras em frases e não a segmentar a fala em sílabas e a representar as palavras por letras (sem nenhum sentido lexical)”(CAGLIARI, 1998: 290).

Quanto à correção dos “erros” cometidos pelo sujeito em seu exercício de escrita, é preciso considerar a concepção nula de uso da linguagem que está por trás da atividade. Seguindo o raciocínio do autor, as atitudes das crianças diante da língua escrita são

diferentes para atividades tradicionais de ditado e de escrita espontânea. Os erros que se manifestam nessas atividades também são diferentes pois, na escrita espontânea o sujeito tem algo a dizer e isso faz com que quase todos os erros cometidos possam ser explicados como parte do processo de reflexão a respeito da escrita. Já no ditado de sílabas e palavras isoladas, ou de frases sem sentido, a consideração dos erros não segue um critério, fato naturalmente explicável pela questão de que não há sentido para o aluno em escrever caracteres que não possuam significado, pois não é esse o uso que ele faz da linguagem em situações efetivas de interação social. Além disso, acentos, cedilha são detalhes da escrita que o aprendiz interiorizará ao longo do processo escolar.

O material atribui, como habilidade que deve ser desenvolvida por meio das atividades do nível 1, a discriminação das vogais e atribui a dificuldade na apreensão dessa habilidade à falta de discriminação visual das vogais, visto que os aprendizes são capazes de pronunciar o “nome” das vogais, mas “não podem lembrar-se do mecanismo físico da reprodução do som da vogal”. Em consequência desse “desvio”, o material sugere “uma série de passos a serem dados no *treinamento* dessa criança” (2005: 29. vol II- grifo nosso).

Os passos consistem na escrita pausada e leitura simultânea, pelo professor, de uma linha da tabela inicial do programa (ba-be-bi-bo-bu). O aprendiz deve ler junto com o professor, pois o material afirma que “o aluno aprende a reproduzir o som das vogais curtas simplesmente enquanto olha para o quadro e vai repetindo os padrões que são exemplificados pelo professor” (IDEM, IDEM).

O principal questionamento acerca desse processo reside no motivo pelo qual a criança deva ler, insistentemente, uma lista de sílabas para “automatizar” o mecanismo físico de reprodução do som da vogal. Não há, por trás dessa estratégia, uma situação real

de uso com significado da língua escrita. O “treinamento” proposto evidencia a visão de que a língua é formada por “pedacinhos” independentes que devem ser unidos. A respeito da aprendizagem por níveis de incorporação de ensinamentos, como no caso descrito, CAGLIARI (1998:266) faz um questionamento relevante e perturbador: “Ora, se o aluno aprende pelas informações que vai incorporando, e não por simples e espontânea reflexão, por que, em vez de dar uma informação tão reduzida, o professor já não vai ensinando de maneira mais inteligente?”.

O autor defende que, o ditado de famílias silábicas, como o ba-be-bi-bo-bu, apresenta um equívoco sério a respeito da avaliação da apropriação da linguagem por parte do aluno. Muitas vezes o aluno, ao escrever as sílabas que lhe vão sendo ditadas, ativa a memória a respeito da palavra-chave usada para aprender uma família silábica. Se para sistematizar o L, o professor partiu da palavra chave LATA – la-le-li-lo-lu, ele lembra dessa lição e associa a sílaba LA à letra L, que era o foco de aprendizagem naquele momento. Quando o professor dita LA, ele escreve L, pois foi esse o símbolo que foi aprendido. Em escritas com significado, como textos espontâneos ou comentários, o mesmo equívoco, muitas vezes, não acontece. O “erro”, nesse caso, vem do próprio método e não de uma deficiência do aprendiz.

Vale ressaltar, nesse momento, a insistente afirmação de KVILEKVAL (2004) em relação à gradação dos elementos lingüísticos. Segundo ela, um princípio que não pode ser violado é “ensine somente um elemento novo por vez”. Se a criança não tiver atingido todos os objetivos propostos para o nível que esteja sendo trabalhado, de forma alguma ela poderá questionar, desejar, precisar e muito menos usar um elemento ainda não exposto pelo programa. Considerando que os acentos são estudados apenas no quinto nível, o aprendiz não poderá escrever a palavra PÃO, por exemplo, pois essa apresenta uma

difficuldade (o til) considerada inadequada para sujeitos em início do processo de aquisição da escrita. Tamanha desconsideração pela capacidade da criança de interagir e expor sua verdade com as mais diferentes finalidades leva a encarar o programa como um “adestramento”, que pressupõe aprendizes passivos e não-reflexivos acerca de algo tão significativo quanto é a linguagem escrita.

Para elucidar o modo como é encarado o percurso do aprendiz na aquisição da linguagem escrita, no quadro a seguir constam os objetivos previstos para o nível 1:

<b>NÍVEL 1</b>	
<b>Discriminação Visual</b>	
1.	Nomeia todas as letras do alfabeto.
<b>Discriminação Auditiva</b>	
2.	Demonstra habilidade para discernir mudanças no início e no final dos sons das sílabas básicas: consoante/vogal/consoante/vogal – CVCV. <i>Padrão de Leitura da Palavra</i>
3.	Lê, corretamente, todas as combinações dos exercícios: CV; CVCV.
4.	Lê palavras com acento agudo, em uma entonação correta. <i>Soletração Oral de Palavras Padrão</i>
5.	Soletra, corretamente, todas as combinações dos exercícios: CV - CVCV - CVCVCV, com todas as vogais.
<b>Percepção Visual-Motora</b>	
<i>Soletração Escrita de Palavras Padrão</i>	
6.	Demonstra habilidade em escrever todas as combinações dos exercícios CVCV das listas de palavras, ou mudando somente uma letra no exercício: Troca-Letra. <i>Escrita cursiva</i>
7.	Escreve todas as letras utilizadas nas combinações dos exercícios: CVCV, usando, preferencialmente, a escrita cursiva
<b>Memória Auditiva</b>	
<i>Ditado de Sentenças</i>	
8.	Revoca e escreve uma sentença simples, contendo somente um sujeito e um predicado, formada com as seguintes combinações: a) vogal = V b) consoante/vogal = CV c) consoante/vogal/consoante/vogal = CVCV d) consoante/vogal/consoante/vogal/consoante/vogal = CVCVCV
9.	Se necessário, encontra e corrige os próprios erros, quando lhe é dito, simplesmente, o número ou o tipo de erros da sentença. <i>Pontuação e Letra Maiúscula</i>
10.	Escreve com letra maiúscula o começo de uma sentença, e coloca um ponto final no fim dessa sentença. <i>Leitura de Histórias</i>
11.	Lê histórias para este nível, com 100% de precisão.
12.	Lê, com 100% de exatidão, qualquer história que seja composta pelos mesmos elementos lingüísticos das sílabas-padrão e palavras-padrão. Para no fim de uma sentença.
<i>Compreensão da Própria Leitura Oral</i>	
13.	Reconta uma história própria deste nível, em sua seqüência apropriada, e somente com uma necessidade ocasional de examiná-la, enquanto esteja recontando a história.

14. Segue e lê, silenciosamente, a leitura que uma outra criança esteja fazendo em voz alta, de conteúdo próprio deste nível.

*Linguagem oral*

15. Responde a uma pergunta por meio de uma sentença completa.  
16. Faz afirmações empregando sentenças completas.

*Gramática*

17. Identifica verbos que exprimem ação em uma sentença, respondendo, corretamente, à pergunta: o que a pessoa (ou o animal, etc.) está fazendo?

Para qualquer nível do programa, a metodologia é a mesma, o professor ouve a leitura do aluno, dita palavras e sentenças para que o aprendiz escreva, lê ou solicita ao aluno que leia a “história” prevista no material e faz questionamentos a respeito desse “texto”. Como tomamos por base o texto como manifestação significativa da língua, é preciso esclarecer que as histórias oferecidas no material do Panlexia são, em sua totalidade, pseudo narrativas, elaboradas com o objetivo de consolidar certos padrões silábicos ou elementos lingüísticos e, por isso, aproximam-se muito dos textos cartilhescos, sem sentido para o aprendiz. Segundo o método, todavia, constituem-se como textos a partir dos quais se deva trabalhar a “compreensão”, leitora. No livro teórico que orienta o profissional que deverá trabalhar com a criança, há um roteiro para “ensinar” o professor a trabalhar com os textos propostos, conforme transcrito a seguir:

## **“COMPREENSÃO**

Pergunte à criança a que se refere a história, sem indagar nada de específico. O seu objetivo será constatar se a criança é capaz de expressar alguma idéia a respeito do conteúdo da história. Se ela mostrar dificuldades no entendimento da história, o professor deverá pedir-lhe que releia a primeira frase e, então, perguntar-lhe:

"Se você fosse desenhar uma figura para representar esta sentença, o que você colocaria no desenho?"

Em seguida, leia a próxima sentença e repita a mesma pergunta.

**História**

A rata fala para a fada:

- Dá a bala?

A fada dá a bala para a rata.

A gata fala para a fada:

- Dá a nata?

A fada dá a nata para a gata.

A paca fala: – Dá a jaca?

Não peça à criança para desenhar uma figura. Os exercícios que estamos fazendo têm o objetivo de ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de criar figuras mentais durante o ato de ler. Às vezes, poderá ser necessário ler duas sentenças para completar a idéia de uma ação.”

(KVILEKVAL, 2005. Livro 2: p. 28)

## **CAPÍTULO 2**

### **DIAGNÓSTICO E ATENDIMENTO AO DISLÉXICO: A RELEVÂNCIA DADA AO CÓDIGO**

Já afirmamos que o programa Panlexia é um método proposto, primordialmente para “atender indivíduos portadores de algum distúrbio de linguagem”. O prefixo “pan”, segundo Pámela Kvilekval, significa “todos” e sugere que o método é capaz de sanar dificuldades de qualquer natureza em relação à leitura e escrita. Ou, como a autora prefere: “curar” os aprendizes de qualquer “tipo de dislexia”.

Em virtude dessa prerrogativa de “cura”, as reflexões propostas nesse capítulo dizem respeito, de início, à (in)definição da patologia classificada e reconhecida como “dislexia” em sujeitos ainda no processo de aquisição da leitura e da escrita. Tendo por base os estudos de MASSI (2004), analisaremos algumas classificações extraídas de manuais médicos que definem a dislexia como patologia reconhecida.

Compreendendo que o diagnóstico de dislexia confere ao aprendiz o rótulo de “portador de um distúrbio”, na seqüência é analisado o impacto gerado pelo estabelecimento, em laudo neurológico, desse diagnóstico na vida escolar do aprendiz, doravante incluído, segundo a legislação nacional, no rol de portadores de “deficiência” (Artigo 208, III da Constituição Federal) ou de “necessidades especiais” (Artigo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Ao tratar da educação especial, a Constituição Federal diz que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Artigo 208, III, CF). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -9.394/96 -, no mesmo sentido, determina que “o dever do estado com a educação escolar pública será

efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Art. 4º, LDB).

É no cumprimento dessa lei que surgem instituições e programas paralelos e de suporte às redes públicas de ensino, voltados ao atendimento especializado desses aprendizes com necessidades especiais. Calcadas na compreensão de que a dificuldade na aquisição da linguagem é um distúrbio patológico, as crianças são encaminhadas aos centros de atendimento para receber o tratamento adequado ao transtorno que portam e convivem, naquele espaço, com crianças portadoras de deficiência mental, visual, auditiva, do aparelho fonador, entre outras. Os disléxicos fazem parte, inclusive, dos chamados “alunos de inclusão”, que, segundo a legislação, justificam com sua presença uma redução de 1 a 5 alunos na sala de aula regular que freqüentam.

A respeito da inserção dos ditos disléxicos em programas de educação especial é necessária uma breve reflexão acerca da inclusão de “alunos especiais” em escolas regulares. Embora a legislação garanta o trabalho de respeito à diversidade, baseado em adaptações curriculares comprometidas com o acesso do aprendiz a uma educação de qualidade que respeite a singularidade de cada sujeito, na prática esse processo parece ainda não estar consolidado na maioria das instituições educacionais. Esse fato se deve, em parte, à definição que regulamenta a implantação dessa modalidade de ensino.

A resolução 02/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE – CEB) define, em seu terceiro artigo, que:

“Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades



educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.”

A definição da proposta pedagógica de que trata a lei fica a cargo da instituição educacional, de acordo com a concepção assumida por esta instituição. Torna-se necessário, em virtude do público selecionado para esta pesquisa, abordar o fato de que na rede municipal de educação de Curitiba, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental classificam a dislexia como uma necessidade especial, evidenciando-a dentre as “não vinculadas a uma causa orgânica específica”, conforme as palavras do próprio documento:

“Conforme a Resolução CNE/CEB N.º 02/2001, no seu art. 5º., consideram-se estudantes com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; (dificuldades específicas, como a dislexia e disfunções correlatas. Problemas de atenção e de memória, problemas perceptivos, emocionais, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, comportamentais e ainda ecológicos, socioeconômicos, socioculturais, nutricionais e socioambientais);

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; (estudantes cegos e surdos, com condutas típicas, síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, e estudantes que apresentem caso grave de deficiência mental ou múltipla);

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.”

Diretrizes Curriculares Curitiba.

Dois fatores fundamentais já abordados devem ser considerados: o primeiro diz respeito à imprecisão da definição de dislexia nos manuais médicos em vigor, visto que, considerando-a uma necessidade especial não vinculada à causa orgânica, o documento faz

referência à chamada “dislexia do desenvolvimento”, sobre a qual residem muitas dúvidas acerca da origem e do tratamento; o segundo refere-se ao estabelecimento do diagnóstico ao aprendiz, feito por base em testes que já tiveram sua eficácia contestada.

A partir da análise desses fatores é preciso reiterar a idéia de que, ao assumir que a dificuldade de aquisição de leitura e escrita é um fenômeno patológico, a responsabilidade sobre o fracasso nesse processo recai integralmente sobre o sujeito aprendiz, isentando a escola, o método e o professor de toda e qualquer falha. Essa isenção de responsabilidade impede que os demais envolvidos reflitam e reorganizem a mediação a fim de atender adequadamente cada criança em sua individualidade.

Dessa maneira, o laudo neurológico de dislexia atribuído às crianças freqüentadoras do primeiro segmento do ensino fundamental as insere, efetiva e legalmente, no âmbito da educação especial, visto que, conforme preconiza a LDB, elas são “portadoras de necessidades especiais” e devem receber atendimento especializado.

Manuais e instituições oficiais, ao estigmatizarem a criança como portadora de uma “doença”, isentam a instituição escolar do fracasso do aluno na aquisição da linguagem, atribuindo-a exclusivamente ao aprendiz. Nesse contexto, os ditos “disléticos”, já que portadores de distúrbio patológico, se tornam alunos freqüentadores de espaços destinados à educação especial.

Vale ressaltar que a perspectiva assumida nesse trabalho entende a aquisição/domínio da língua a partir de seu uso efetivo, compreendendo que a relação entre sujeito e linguagem se constrói e se modifica continuamente. Sob essa ótica, no decorrer do processo de aquisição da modalidade escrita da língua, a criança elabora e reelabora estratégias, muitas vezes episódicas, a respeito da representação do objeto escrito. Ou seja:

crianças em início do processo de alfabetização tendem a formular hipóteses sobre a escrita que nem sempre se consolidam como fatos da língua.

Quando se assume a perspectiva interacionista de aprendizagem, um ponto evidente é o que assume as dificuldades na aquisição da língua, em primeira instância, como uma construção hipotética de representação elaborada pelo aprendiz, que pode ser redirecionada pelo processo de mediação. Somente quando essa possibilidade estiver esgotada pode-se começar a pensar em alguma outra causa.

## 2. 1 DISLEXIA – BASES QUE (NÃO) SUSTENTAM O DIAGNÓSTICO

A aplicação do método Panlexia em alunos com laudo neurológico de dislexia, exige, a princípio, algumas reflexões acerca da definição da “patologia” chamada de dislexia. Patologia porque, no CID – Código Internacional de Doenças, é classificada sob o código F81.0 e definida como:

[...] um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura, o qual não é unicamente justificado por idade mental, problemas de acuidade visual ou por escolaridade inadequada. A habilidade de compreensão de leitura, o reconhecimento de palavras na leitura, a habilidade de leitura oral e o desempenho de tarefas que requerem leitura, podem estar todos afetados. Dificuldades para soletrar estão freqüentemente associadas a transtorno específico de leitura e muitas vezes permanecem na adolescência mesmo depois de que algum progresso na leitura tenha sido feito. [...] Crianças com transtorno específico da leitura, seguidamente têm uma história de transtornos específicos no desenvolvimento da fala e linguagem, e uma avaliação abrangendo funcionamento corrente da linguagem muitas vezes revela dificuldades contemporâneas sutis. Em adição à falha acadêmica, comparecimento escolar deficiente e problemas com ajustamento social são complicações assíduas, particularmente nos últimos anos do primário e secundário. A condição é encontrada em todas as linguagens conhecidas, mas há incerteza se a sua freqüência é afetada ou não pela natureza da linguagem e do manuscrito. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (1993:240)

Acerca da indefinição e inexistência da dislexia, Giselle Massi (MASSI, 2004: 27; 28) destaca dois pontos básicos nessa classificação: o primeiro diz respeito à

especificidade do transtorno, evidenciada pela não vinculação da dislexia a quaisquer outros transtornos, como retardo mental, traumatismo cerebral, deficiência visual ou auditiva, entre outros. O segundo ponto relaciona-se ao fato de que a CID 10 aborda o termo “dislexia” para classificar tanto um transtorno adquirido, como é o caso de adultos cérebro lesados, quanto um de transtorno de desenvolvimento, adotando a terminologia “dislexia do desenvolvimento” para os casos de dificuldade no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Massi salienta o fato de que o uso da mesma nomenclatura – dislexia – para designar aspectos referentes à escrita de crianças em processo de alfabetização e para referir-se a adultos que apresentam, comprovadamente, uma alteração cortical, aponta para a crença de que questões que dizem respeito ao desenvolvimento escolar podem ser aceitas como “transtornos”.<sup>4</sup> Desse modo, “esse sistema oficial de classificação de doenças propaga a noção de que mecanismos próprios da aprendizagem da escrita podem ser patologizados”. (MASSI, 2004:27)

Deve ser ressaltada, ainda, a noção, apresentada na classificação do CID 10, de que transtornos específicos do desenvolvimento da fala, seguidamente, precedem as dificuldades na aquisição da leitura e escrita. Tal afirmação desconsidera a diferença na materialização das linguagens oral e escrita, fundamentalmente relevante para o processo de alfabetização.

Outro manual que merece ser citado é o DSM IV (2000) – Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais, no qual a dislexia é identificada pelo código 315.00, inserida na seção sobre transtornos da aprendizagem. De acordo com o manual, a dislexia é um transtorno que se caracteriza, essencialmente, pelo déficit substancial do rendimento

---

<sup>4</sup> Sobre dislexia adquirida e dislexia do desenvolvimento, ver MASSI (2004; 10)

de leitura em relação à idade cronológica, inteligência medida e escolaridade do indivíduo. O déficit é estabelecido por meio da aplicação de testes padronizados administrados individualmente, nos quais são avaliadas correção, velocidade e compreensão da leitura.

Algumas considerações se fazem necessárias a respeito do diagnóstico proposto para caracterização déficit. De início, é preciso considerar que o diagnóstico de “dislexia” é feito por exclusão, o que significa que, se o aprendiz apresentar déficit na leitura e escrita sem que se tenha uma causa orgânica que justifique essa defasagem, ele pode ser considerado dislético em potencial. No que tange a “inteligência medida”, é preciso ressaltar a inconsistência apontada para os resultados desse tipo de aferição. MASSI, (2004:20) aponta alguns problemas em relação ao uso desses testes, como: a ineficácia para averiguar habilidades de indivíduos pertencentes a grupos que tenham experiências culturais distintas às do grupo para o qual o teste foi organizado; o padrão estabelecido para determinar o nível intelectual normal, que exclui qualquer criança que esteja fora desse padrão, considerando-a “anormal”, ainda que sem estabelecer uma linha clara entre normalidade e anormalidade e, ainda, as condições variáveis físicas e emocionais capazes de interferir no desempenho da criança submetida aos testes, que distorcem as habilidades avaliadas e geram resultados incompatíveis com o potencial real do avaliado.

As mesmas considerações feitas aos resultados obtidos em testes de inteligência podem ser aplicadas aos testes padronizados usados para avaliar correção, velocidade e compreensão da leitura.

Ainda segundo o DSM IV, em indivíduos com esse transtorno, a leitura oral é caracterizada por distorções, substituições ou omissões. Do mesmo modo, tanto na leitura em voz alta quanto na silenciosa, esses indivíduos apresentam lentidão e erros de compreensão. Ora, ao analisar essas características, é possível identificar fatores comuns

no início do processo de alfabetização. Considerá-las como patologizantes é incluir na lista de portadores de transtorno de linguagem uma parcela significativa dos sujeitos em início do processo de aquisição da leitura e da escrita.

À semelhança dos manuais citados, a Associação Brasileira de Dislexia assume a definição estabelecida pela *International Dyslexia Association – IDA*, que define dislexia, também, como um distúrbio específico da linguagem. Acrescentando o fato que “apesar de submetida a instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sócio-cultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem.”

Considerando a natureza subjetiva e particular do processo de alfabetização é, no mínimo, perigoso afirmar que a criança “falha no processo de aquisição da linguagem”. Dificuldades de naturezas diversas acontecem e são sanadas por meio de intervenções pontuais para a maioria dos aprendizes. Essas dificuldades podem não significar uma “falha” no processo, mas hipóteses a respeito da linguagem escrita.

A esse respeito, é preciso analisar os ditos “sintomas” da dislexia. Afinal, em que se baseiam os especialistas para diagnosticarem esse distúrbio em uma criança em fase escolar?

Para restringir o foco de análise, os “sintomas” aqui analisados são os citados no volume teórico do programa Panlexia, que servem de base para o diagnóstico dos alunos que são atendidos pelo método. Cabe ressaltar que os sintomas elencados no material analisado coincidem com os estabelecidos por outras fontes, como IANHEZ E NICO (2002) e CUBA DOS SANTOS (1987).

Pámela Kvilekval distingue cinco grupos de “sintomas típicos” dos disléxicos: *leitura, análise fonética, ortografia, escrita e comportamento*. Nesse trabalho serão

analisados com maior atenção os quatro primeiros, por estarem diretamente relacionados à linguagem escrita.

Em relação à leitura, os sintomas apresentados são:

1. Com relação aos colegas de classe, lê a um nível muito mais baixo.
2. Não lê por vontade própria, ou sozinho.
3. Consegue ler determinadas palavras por um tempo, depois as esquece.
4. Lê ao contrário. – começa com a última letra – troca a ordem das letras. (os-so, porto-pronto, prendo-perdo).
5. Não compreende bem aquilo que lê.
6. Lê em voz alta com pouca expressão e pouca entonação.
7. Comete muitos erros com palavras curtas.
8. Omite ou substitui palavras.
9. Quando lê palavras longas, não olha letra por letra, mas tenta adivinhar as palavras partindo somente de algumas letras.
10. Lê apressadamente, errando, mas continuando a leitura ainda quando a frase não tem mais senso.
11. Lê muito lentamente, com muita dificuldade, tentando pronunciar todas as letras, muitas vezes errando.
12. Muitas vezes se perde na leitura.
13. Auto corrige-se frequentemente.
14. Erra com muita frequência na ultima letra da palavra.
15. Muitas vezes não lê a primeira letra de uma frase.

Com base na perspectiva de que a língua não se restringe ao código, é possível questionar todas as características listadas como sintomas de uma patologia. Inicialmente, é possível observar que, à exceção do 5º sintoma, todos dizem respeito exclusivamente à leitura em voz alta. Nessa modalidade, os fatos de o aprendiz ler em volume mais baixo do que o dos colegas, não ler por vontade própria e apresentar pouca expressão ou entonação na leitura em voz alta, são, segundo CAGLIARI (1989) dificuldades comuns no ajustamento do processo da fala para a leitura. O processo de produção da leitura prevê habilidades lingüísticas diferentes das que ocorrem na fala. Na fala espontânea a criança organiza seu próprio pensamento; já na leitura, ela precisa processar uma programação neurolingüística para falar algo que não pensou, durante um tempo que para ela é longo, tendo como referência os sinais que a escrita lhe proporciona. Para o autor, a conjunção desses fatores “leva facilmente à produção de uma fala mais vagarosa, podendo, se mal

controlada, produzir uma realização fonética silabada, sem o ritmo, a entoação e outras características da fala espontânea” (CAGLIARI, 1989: 162).

Atribuir critérios de fala à leitura, já no início do processo de alfabetização, não parece um parâmetro adequado para diagnosticar sintomas patológicos. O mesmo pode ser aplicado aos “sintomas” que dizem respeito à velocidade da leitura. Ao estabelecer como características de um distúrbio o fato de o aprendiz ler apressadamente, errando, mas continuando a leitura mesmo quando a frase não tem mais sentido; ou ler muito lentamente, com muita dificuldade, tentando pronunciar todas as letras, muitas vezes errando, ignora-se que para ler em voz alta é necessário passar pelas etapas normais de produção de sons da fala<sup>5</sup>, que acontecem naturalmente na fala espontânea, porém, na leitura, passam a ser “controladas mais conscientemente” pela criança para que possa executá-las bem. O controle consciente das etapas de produção sonora acontece durante certo período, de duração variável para cada aprendiz, no início do processo de aquisição da leitura. A fluência e entonação adequadas surgem quando essa produção se torna tão automática e inconsciente quanto a fala, num processo naturalmente gradativo de aquisição da habilidade leitora.

CAGLIARI (1998) evidencia que o excesso de preocupação em relação a esse controle gera na criança péssimos hábitos de leitura, como a soletração, a deturpação fonética ou a falta de controle sobre o pensamento ao longo da leitura. Em virtude desse último, muitas vezes, ao final da leitura, o aprendiz não consegue identificar o sentido do que “leu”, ou seja: preocupou-se excessivamente com a decodificação nos moldes formais aceitos e não dirigiu sua atenção para o aspecto semântico do texto.

---

<sup>5</sup> “(...) mudar a respiração, acertar o ritmo, o acento e a entonação, através de uma montagem de sílabas, grupos tonais etc., gerar uma corrente de ar, articular os órgãos do aparelho fonador a nível da laringe, da cavidade bucal, controlar a posição do véu palatino e a configuração dos lábios e a posição da mandíbula. E tudo isso variando numa média de doze ajustamentos por segundo.”(CAGLIARI, 1989: 162)



A respeito de “esquecer” palavras já dominadas pelo aprendiz, é preciso reiterar que o desenvolvimento da habilidade da leitura não é linear, nem cumulativo. Trata-se de um processo de idas e vindas, de formulações, de novas adaptações, de checagem de várias hipóteses. Dessa forma a criança, ao equivocar-se na leitura de um vocábulo com o qual já havia demonstrado familiaridade em situações anteriores, não está evidenciando um retrocesso, pelo contrário: ela demonstra que seu processo de desenvolvimento não estagnou, mas que ela continua elaborando e reelaborando hipóteses a respeito da linguagem escrita.

A omissão ou substituição de palavras já foi apontada por KATO (1997) como uma estratégia primária no processo de aquisição da leitura e escrita. Segundo os pesquisadores, ao deparar-se com uma palavra desconhecida, a criança tende a substituí-la por outra que julgue adequada ao contexto sintático ou semântico. Apesar do objetivo da pesquisadora, questiona-se, nesse trabalho, o fato de que quando a criança substitui a palavra na tentativa de adequá-la ao contexto ela está usando uma estratégia que pressupõe sentido para a leitura. Essa busca não pode, sobremaneira, ser considerada um “erro”, muito menos um sintoma de patologia.

Nessa direção de busca de sentido, MASSINI-CAGLIARI (1999:138) sinaliza que o aluno que não lê letra por letra de determinadas palavras, fazendo “adivinhações”, pode estar centrado no significado do que lê. O autor afirma que a palavra manifesta uma unidade de significado, ou seja, nas palavras da própria autora: “ele (o aluno) precisa chegar até a palavra para poder dizer o que está escrito”.

Perder-se na leitura e auto corrigir-se também parecem muito mais sintomas de compreensão do processo do que de patologia. Se o aprendiz, ao perceber que a manifestação oral não faz sentido, interrompe o processo de produção de fala e procura

corrigir-se, ele está buscando na leitura algo que já percebeu que lhe é inerente: significado. CAGLIARI (1989) inclusive afirma que a gagueira e a hesitação, longe de ser um sintoma patológico, podem ser manifestações da busca de sentido para a leitura.

O segundo e o terceiro grupos de “sintomas de dislexia” apresentados no material analisado estão categorizados como dificuldades de “análise fonética” e de “ortografia” respectivamente. Há imprecisão e indefinição nessa categorização, pois os “sintomas” descritos por vezes se repetem ou contradizem. A impressão obtida por meio da análise dessas características leva a crer que existe a pretensão de qualificar todo e qualquer percalço na aquisição da leitura e da escrita como “sintoma” de dislexia. As características apresentadas por Kvilekval (2004), são:

Análise fonética:

1. Muitas vezes não consegue associar a letra ao som.
2. Tem muito mais dificuldade de aprender os sons das vogais que o das consoantes.
3. Muitas vezes não consegue silabar para pronunciar as palavras, pronuncia letra por letra.
4. Apresenta muita dificuldade em aprender a ler e escrever os dígrafos.
5. Confunde os sons sonoros surdos. Ex: t-d, f-v, p-b.

Ortografia:

1. Inverte as letras de todos os modos.
2. Muda a seqüência das letras.
3. Erra com mais frequência nas vogais.
4. Não escreve todas as letras das palavras.
5. Parece não ouvir os sons como são, pode escrever “pemissista” por “pessimista”, “rado” por “rato”, “vafe” por “fave”.
6. Sabe escrever foneticamente, mas erra os digramas (dígrafos).
7. Não escreve o acento, a apóstrofe e o ponto.
8. Escreve “a” por “há”.
9. Não percebe a ausência de uma letra numa palavra que tenha escrito.
10. Não sabe se é uma palavra ou se são duas. Ex: “amamãe” por “a mamãe”, “asmãos” por “as mãos”.

Quanto à dificuldade na associação entre letra e som faz-se necessário questionar qual é a natureza da relação na qual o aluno apresenta dificuldade? Sobre esse aspecto, é preciso, novamente, considerar a não-linearidade do processo de aquisição da linguagem escrita. CAGLIARI (1998) ressalta o fato de que os valores sonoros das letras são

estabelecidos em função da ortografia e da fala dos dialetos de uma língua. Isso significa que o alfabeto não é um sistema criado para fazer transcrição fonética, pois está vinculado a normas ortográficas e convenções do idioma. Para ilustrar, basta pensar nas diferentes possibilidades sonoras existentes na língua portuguesa para a letra m: mala, tampa, bem.

A classificação desse fenômeno como um sintoma patológico “parece revelar falta de clareza a respeito das diferenças existentes entre fonemas e letras. Afinal, fonemas são unidades sonoras e, portanto, dizem respeito à linguagem oral.” (MASSI, 2005:73) Em virtude dessa análise é possível desconstruir a veracidade do sintoma de número seis no que diz respeito à ortografia: *sabe escrever foneticamente, mas erra os dígrafos*. Esperar que o aprendiz “escreva foneticamente” é esperar um equívoco.

A dificuldade de associação entre letra e som, bem como a inversão, alteração de seqüência, omissão de letras e aglutinação de palavras na escrita, ao serem tomados como sintomas de um distúrbio, contrariam a visão dialógica da linguagem. Sobre esses aspectos, comuns no início do processo de alfabetização, ABAURRE, MAYRINK SABINSON e FIAD (2003), já afirmaram se tratar de indícios intermediários relacionados ao processo de aquisição da linguagem verbal escrita. O fato de um aluno escrever “amamãe” para “a mamãe” pode ser interpretado como um caso de juntura intervocabular, descrito por CAGLIARI (1989) e bem justificado pelo fato de o aprendiz estar refletindo na escrita os critérios usados para analisar a fala. A língua portuguesa é tonal, por isso um dos critérios que a criança usa para “separar” as palavras na escrita é a mudança na entonação que o falante usa em sua pronúncia. Para o autor, esse tipo de “erro” não pode significar uma dificuldade insuperável ou falta de capacidade do aluno, mas um episódio pertencente ao processo de aprendizagem que revela reflexão na maneira com que o aprendiz interpreta o sistema de escrita.

Em relação às inversões e omissões, ABAURRE (1999) defende a tese de que esses dados têm relação direta com a natureza da relação entre o sistema alfabético de escrita e a hierarquia dos constituintes silábicos, essas inversões não podem ser tratadas como “meros ‘problemas ortográficos’”. A autora, ao analisar a escrita de aprendizes que materializam, por exemplo, GADI para *grande*, SEPER para *sempre*, ENTORU para *entrou*, SETARGA para *estragar*, entre outros, conclui que:

“As crianças, ao iniciarem a aprendizagem da escrita alfabética, começam também a analisar a estrutura interna das sílabas, reajustando suas representações fonológicas de forma a acomodar os constituintes das sílabas e sua hierarquia. Tal procedimento de análise reflete-se em suas escritas iniciais das sílabas complexas.” (ABAURRE, 1999:12)

Por isso, esses aspectos não denunciam um quadro patológico, mas compõem operações cognitivas do sujeito sobre a linguagem escrita, no processo de aquisição da escrita. Segmentações impróprias, inversões de letras ou sílabas, omissões de caracteres gráficos são fenômenos que permitem inferir a própria efetivação da aprendizagem escrita por meio de reflexões e hipóteses suscitadas pelo aprendiz e não um distúrbio de aprendizagem.

Voltando ao quadro sintomático apresentado no material do Panlexia, a autora define que a criança que não consegue silabar, pronunciando letra por letra, é portadora de dislexia. Ora, o contrário já foi afirmado no que diz respeito à leitura: o item 7 define como portador dessa patologia o aluno que *não* lê letra por letra. Desse modo, o sujeito será portador do distúrbio se ler todas as letras e também se não ler. A esse respeito, já foi apontada a possibilidade de o aluno, ao não seguir literalmente, letra por letra, a escrita de uma palavra, estar centrado mais no significado do que na ortografia da palavra. A respeito de não conseguir “silabar”, ou não ater-se a “letra por letra” na leitura, CAGLIARI (1989) afirma que:

“Se uma criança for introduzida ao processo de leitura (em voz alta) através de uma técnica que a obrigue a processar a leitura por pequenas partes, acompanhando letras na escrita, fazendo com que cada pedaço seja processado e falado como um bloco, o resultado será uma leitura aos trancos e barrancos, muito diferente da fluência normal de quem fala espontaneamente.” (CAGLIARI, 1989: 164)

O autor, a esse respeito, afirma ainda que, num sistema de escrita como o da língua portuguesa, esperar que um aprendiz leia encadeando sílabas ou pequenos segmentos da fala, é não compreender que, nesse sistema de escrita, letra e som não refletem uma relação de univocidade. Dessa forma, exigir que o aluno leia acompanhando os sons e relacionando-os às letras que vê escritas contraria o processo natural de leitura, visto que nossa escrita por vezes sequer permite esse tipo de procedimento. Acreditar que esse acompanhamento literal é necessário e que sua ausência seja indício de um transtorno na aquisição da leitura é, portanto, um contra-senso em relação ao entendimento de que o processo de decifração de escrita e de programação da fala lida seja perpassado pelas muitas reflexões de que é capaz o aprendiz nesse processo.

Relativo à análise fonética, são caracterizados como portadores de distúrbio, os aprendizes que confundem os sons sonoros surdos. De acordo com MASSI (2004), a inexistência de déficit em relação a esses aspectos pode ser constatada a partir do fato de que os aprendizes da escrita não ensurdecem todos os sons que articulam, nem trocam todas as consoantes sonoras por surdas. As inversões ocorrem apenas com as consoantes fricativas e oclusivas, por estarem organizadas em pares mínimos cujo único traço distintivo é a sonoridade. Considerando a hipótese de que o aluno que escreve CATO por *gato* manifeste essa transposição também na oralidade, pode-se considerar a possibilidade de, novamente, estar havendo uma confusão entre ortografia e transcrição fonética. Esse tipo de fenômeno não revela déficit por parte do aluno, segundo CAGLIARI (1998:278) “assim como há pessoas que falam ‘tchia’ e escrevem TIA, do mesmo modo quem fala

‘póla’ pode aprender a escrever BOLA”. No mesmo sentido, o autor aponta o fato de que, se o aluno, na oralidade, não apresenta tais “trocas”, ele pode, também, estar seguindo rigorosamente as orientações que recebeu: escrever observando atentamente os sons da fala. Como sussurra as palavras para recuperar a grafia que precisa usar, identifica em seu sussurro o som surdo e não o sonoro, o que o leva a escrever FACA por ‘vaca’. A dificuldade, nesse caso, parece muito mais pertinente a quem ensina do que a quem “aprende”.

Em resumo, a maioria dos “erros” que o Panlexia propõe-se a sanar tratam-se de episódios naturais de quem está no processo de alfabetização. Isso não significa que nenhuma intervenção precise ser feita, mas restringir a aquisição da escrita à manipulação de fragmentos isolados e fora de contexto não garante o domínio sequer, da convenção da escrita de letras e sílabas em situações de uso real e significativo da língua.

### **CAPÍTULO 3**

#### **ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS**

É preciso, nesse momento, esclarecer que consideramos a aquisição e domínio da linguagem escrita a partir de seu uso efetivo, entendendo que a relação entre sujeito e linguagem se constitui e se modifica continuamente. Dessa maneira, compreendemos alfabetização como um processo capaz de formar um indivíduo competente para discernir, decidir e atuar sobre sua própria aprendizagem e sobre a realidade. De acordo com GREGOLIN (1991) “é necessário assumir uma concepção de alfabetização atrelada a uma concepção de linguagem, que leve em conta não apenas o aspecto material da língua, mas também toda a gama de significados resultantes do “uso” da linguagem nas interações sociais”.

Com a intenção de elucidar os aspectos que nos levam a analisar o método Panlexia e estabelecer seus princípios para a alfabetização, nesse capítulo retomaremos os estudos de CAGLIARI (1989; 1998), um dos primeiros a estabelecer, fundamentalmente, duas correntes metodológicas distintas e adversas no embasamento de atividades e procedimentos para alfabetização, que foram chamadas pelo autor de “método voltado para o ensino” e “método voltado para a aprendizagem”.

Discutiremos esses dois “métodos”, conforme a terminologia de Cagliari (1998) estabelecendo, diante de cada uma das concepções: as técnicas; a necessidade (ou não) de pré-requisito; as diferentes concepções de memorização; a hierarquização dos aspectos da linguagem e as possibilidades avaliativas para o processo de alfabetização.

Em seguida, por se perceber uma aproximação entre o Panlexia e os métodos cartilhescos, serão feitas algumas considerações a respeito da cartilha e das implicações advindas de seu uso e da perpetuação de metodologias por ela preconizadas.

Em contrapartida, será traçado um panorama teórico sobre as reflexões contemporâneas a respeito da aquisição da linguagem, dos aspectos metodológicos envolvidos no processo e do texto como produto inicial e final para a alfabetização, a fim de estabelecer os parâmetros que norteiam a pesquisa para o presente trabalho.

### 3.1 CAGLIARI E O BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU: UMA REFLEXÃO (AINDA) NECESSÁRIA

As concepções de linguagem que embasam práticas bastante comuns nas salas de aula não só influenciam como determinam as práticas de ensino, fixação da aprendizagem e avaliação. As implicações decorrentes do uso de um “método voltado para o ensino” em contraposição ao uso de um “método voltado para a aprendizagem” já foram abordadas por CAGLIARI (Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu. Scipione: 1998).

Segundo o autor, no “método voltado para o ensino”, chamado doravante de *método 1*, a situação inicial do aprendiz é considerada uma página em branco, remetendo ao antigo conceito de “tabula rasa”. O planejamento feito pelo professor é interpretado como ideal para todos os alunos, sem idiossincrasias e, desta maneira, o mestre acredita estar dando chances iguais para todos, visto que “começou do começo” e “de maneira igual para todos”.

Como o processo parte de um hipotético “zero”, as informações sobre a língua vão sendo acrescentadas, uma após a outra e cabe ao aprendiz, gradativamente, dominá-las. O conteúdo seguinte, estabelecido pelo seu grau de complexidade, só será “ensinado” quando



o aprendiz demonstrar ter dominado o conteúdo anterior. Segundo o autor, “a base desse método é, pois, o conhecimento já dominado”. Cagliari ressalta, nessa abordagem, a importância da memorização, ao afirmar que, no método 1, “decorar é fundamental, sobretudo decorar de modo a repetir um modelo dado e que será cobrado como expectativa de resposta” (1998:45).

Segundo o autor, a memorização deve fazer parte do processo de alfabetização como parâmetro para reflexão acerca dos conhecimentos sobre a língua escrita que o aprendiz necessita para fazer as escolhas adequadas. Por meio da memorização, o aprendiz reflete acerca do conhecimento lingüístico que já construiu e seleciona, dentre seu acervo, qual fato da linguagem será usado. Já o exercício vazio de repetição controlada, preconizado pelo método 1, não é considerado uma prática escolar significativa e de aprendizagem efetiva, visto que apenas revela a apropriação de um modelo já dominado. O material do programa Panlexia serve como exemplo de um desses “modelos”, já que o aprendiz é submetido à mesma “lição” até que seja capaz de demonstrar que apropriou-se, com perfeição, daquele elemento da linguagem. Para que ele se aproprie desse elemento (que pode ser um padrão silábico, ou um sinal diacrítico), o “instrutor” deverá fazer exatamente “um exercício vazio de repetição controlada”, quantas vezes forem necessárias, da leitura e escrita das listas de sílabas e pseudo-palavras estabelecidas em cada um dos livros do material.

Ora, se esse tipo de apropriação não pode ser considerado uma prática significativa de aprendizagem efetiva, não há motivo para que as atividades sejam exaustivamente repetidas até que se tenha certeza dessa apropriação.

Na mesma direção, salientamos outro ponto bastante relevante no que diz respeito à apropriação do conhecimento: a hierarquização do saber lingüístico. É natural que a

gradação das tarefas seja feita de maneira a aumentar o nível de dificuldade dos fatos da linguagem abordados. A questão é: que critérios determinam o que é mais difícil dentre um conjunto de conhecimentos em que nenhum é ainda dominado? Segundo CAGLIARI (1998: 47)

“A questão verdadeira reside no fato de a maioria dos professores e a totalidade das cartilhas considerarem, por exemplo, que a letra X é intrinsecamente mais difícil do que a letra A. Isso acontece porque partem do pressuposto que escrever palavras em que ocorre a letra X é mais difícil do que escrever palavras em que ocorre a letra A. Ledo engano. Na verdade, esses professores estão levando para a prática pedagógica algo que é muito peculiar a eles, e não ao processo de alfabetização.

Para uma criança que não sabe ler nem escrever, qualquer palavra é igualmente difícil, não há nenhuma palavra fácil.”

No método 1, o estabelecimento do mais fácil e do mais difícil, no entanto, parece não interferir na avaliação que se faz da aprendizagem do aluno. A hierarquização do ensino exige que o aprendiz domine o que foi ensinado antes de dar o próximo passo, por isso é necessário que se verifique constantemente se o aluno realmente domina o que deveria dominar segundo o planejamento do professor. Se o aluno, porventura, percebe algum mecanismo da linguagem que o professor ainda não tenha ensinado sistematicamente e fizer uso desse mecanismo de maneira adequada, não importa. Já se ele não tiver se apropriado de algum ponto já passado, terá que repetir a aprendizagem até dominá-lo. Isso pode significar repetir um ano inteiro de contato com a linguagem, voltando àquele ponto em que se considera ser o aluno uma “página em branco”. O acerto é considerado como algo natural e previsível, portanto são os erros que estabelecem quanto o aluno já domina.

Quando o aluno domina um determinado conhecimento, é necessário, segundo o método 1, que se faça imediatamente a “fixação da aprendizagem”, com o objetivo de “colar” o conteúdo dominado na mente do aluno, para que fique sempre consciente na

cabeça do aprendiz. Para tanto, usa-se a repetição, muitas vezes por meio de cópias extensas e extenuantes daquilo que já foi trabalhado.

Quando o aluno comete erros, não lhe é dada nenhuma explicação a respeito do porquê errou, da mesma maneira que não lhe é explicado por que acertou. Considera-se suficiente e necessário acertar, independente da causa desse acerto. O aprendiz precisa reproduzir o modelo, pois isso lhe dá a certeza de que, seguindo as instruções, passo a passo, irá chegar ao resultado esperado. Esse processo de tentativa-e-erro não prevê nenhum impasse, ou seja, se o aluno tiver alguma dúvida ou imprevisto, fora do que foi efetivamente ensinado pelo professor, não terá solução para sua dificuldade, pois deve saber tudo e somente o que foi “copiado”.

Se o aprendiz seguir os modelos propostos, seguramente terá um bom resultado dentro da perspectiva mecanicista estabelecida por esse tipo de método. Se tentar ultrapassar algum dos domínios do já ensinado, poderá perder-se e não conseguir retomar o fio condutor da aquisição suave e tranqüila daquilo que o professor programa e ensina. “O método 1 é, na verdade, um excelente meio de adestramento e em geral funciona bem com animais que precisam dominar certas habilidades para desempenhar certas tarefas, agindo sempre de um único e mesmo modo. Porém, as crianças são racionais e pensam o tempo todo, mesmo quando a escola se esquece de que são seres humanos e, portanto, escravos da própria racionalidade.” (CAGLIARI, 1998:51)

É exatamente esse o encaminhamento proposto pelo método Panlexia, que não promove a reflexão.

A reflexão, inerente à racionalidade, é o principal obstáculo ao sucesso do método 1 e, por conseqüência, do Panlexia, pois conduz os alunos por caminhos que não foram previamente preparados pelo professor. Como os alunos usam sua própria reflexão,

normalmente não se saem bem quando submetidos a esse tipo de método. Para eles, o sucesso seria mais facilmente conquistado com a utilização do método 2, ou “método voltado para a aprendizagem” que será tratado a seguir.

É justamente a reflexão o cerne do processo de alfabetização para o método 2. Ao contrário do método 1, que centra suas práticas no condicionamento, o método 2 tem como pressuposto o fato de que o aprendiz é um ser racional que assimila conhecimentos desde o momento em que nasce. A linguagem é usada intencionalmente com o objetivo de interagir com o mundo. Dessa maneira, cada aprendiz tem uma caminhada diferente, pois cada um tem sua história de vida e seus conhecimentos. Conhecer essa história de vida e conhecimentos é, segundo o autor, “fundamental para uma prática educativa que respeite o aprendiz como ser humano em sua plenitude”. A melhor maneira de conhecer as diferentes realidades individuais dos aprendizes é por meio da interação. O professor deve interagir com seus alunos, pois isso lhe permitirá analisar os conhecimentos e habilidades dos alunos, bem como o comportamento de cada um em relação à linguagem. CAGLIARI (1998:53-54) destaca:

O processo de ensino, segundo o método 2, levará em conta o fato de que cada aluno é diferente do outro e que, portanto, o ensino não poderá ser somente coletivo, mas deverá em grande parte estar voltado para as peculiaridades de cada aluno ou de grupos de alunos que necessitem do mesmo tipo de assistência por parte do professor. Isso não significa que não haverá somente aulas particulares. A aula é coletiva, mas numa sala de aula podem acontecer concomitantemente coisas diferentes, sobretudo em relação às atividades realizadas pelos alunos. O professor deverá dizer coisas de interesse comum, voltando-se para toda a classe, e outras de interesse particular, nos momentos adequados, ensinando uma questão ou outra a um ou mais alunos, de maneira especial. (p.53-54)

Dessa maneira, a situação inicial dos aprendizes é vista, de modo contrário ao que é proposto no método 1 e no Panlexia, como plena e diversa, o que gera classes naturalmente

heterogêneas, já que cada aluno traz algum conhecimento diferente. Cada aluno tem sua história e essa história é levada em consideração no processo de alfabetização proposto pelo método 2.

O professor, nesse contexto, deve auxiliar o aprendiz a construir seu conhecimento, por meio de explicações que transmitam as informações adequadas. A interferência do professor, no entanto, não deve restringir-se ao conteúdo programático, mas abranger também trabalhos que os alunos fazem por iniciativa própria. Desse modo, o processo de ensino interfere efetivamente no processo de aprendizagem, pois quando o aluno comete erros ou tem dificuldade para realizar alguma atividade, o professor explica as causas que geraram esse desacerto. O aluno, ao receber uma explicação a respeito do que fez ou deixou de fazer, constrói um novo conhecimento e, por meio da reflexão, está progredindo no processo de alfabetização. Explicações adequadas, nesse sentido, são as que abordam o fato que gerou dificuldade de maneira diferente. Enquanto no método 1, o erro do aluno é visto como um sinal da necessidade de retrocesso, no método 2, é encarado como uma possibilidade de avanço, pois abrirá um novo caminho para o raciocínio reflexivo do aprendiz, já que o professor terá que abordar o conhecimento que gerou o problema sob um ângulo diferente, seguindo caminhos alternativos. Dessa maneira, sustenta-se que, no método 2, a aquisição de conhecimentos depende fundamentalmente de que o aluno entenda o que ele precisa e quer saber, por meio de explicações adequadas dadas em momentos oportunos. Quanto maior for a abrangência e qualidade desse entendimento, maior e melhor será o processo de aprendizagem. Quanto ao conceito de entendimento, bem define CAGLIARI (1998) que “entender é ter um conjunto de informações que expliquem a natureza, a função e os usos do conhecimento”, e destaca que o entendimento não é adquirido linear nem automaticamente, pelo simples fato de se ter ouvido alguém

falar do assunto, ainda que as palavras sejam familiares e o texto, compreensível e correto. O autor justifica ainda que “cada um reage de uma maneira individual à construção do conhecimento, cada um tem um caminho próprio, cada um atribui valores próprios, muito individuais, aos elementos do conhecimento que constrói no processo de aprendizagem” (1998:54).

É justamente no processo de construção do conhecimento que se pode perceber a concepção de aprendizagem subjacente ao método 2: o aprendiz não só aprende o conhecimento, mas **aprende a aprender**. O aprendiz deve arriscar-se no mundo do saber e procurar a maneira adequada de dar o próximo passo, levando em conta as explicações que recebeu e entendeu. Quando o aluno realmente aprende, ele é capaz de generalizar o processo de modo a ir, gradativamente, substituindo a mediação do professor pela sua própria independência e competência para buscar as soluções e construir seu próprio saber. Espaços para esse tipo de atividade devem ser proporcionados pela escola para que o aluno produza trabalhos espontâneos, realize atividades a partir de sua própria iniciativa. “Mesmo um trabalho com objetivos definidos, como fazer um cartaz ou escrever uma carta reclamando da destruição das florestas ou da poluição das cidades, pode ser realizado de maneira a permitir que a expressão individual de cada aluno encontre liberdade de realização.” (CAGLIARI, 1998:57)

Mas, como avaliar um processo que não foi minuciosamente planejado e programado, como acontece no método 1? Depende da concepção de avaliação. No método 2, avaliar significa realizar um estudo interpretativo daquilo que o aluno realizou, com o objetivo de verificar não apenas o que está certo e o que está errado, mas descobrir por que está certo e por que está errado. O principal objetivo da avaliação, nesse caso, é analisar as decisões que o aprendiz tomou para fazer o que fez da maneira que fez. Dessa

maneira, a avaliação deixa de ser circunstancial, localizada, e se torna cumulativa, exigindo comparação com o que já foi realizado pelo aluno. Portanto, constatar o erro, quantificar e dar nota já não são suficientes para traçar um panorama do processo no qual o aluno está envolvido. É preciso que os trabalhos dos alunos sejam analisados para estudar o caminho que cada aprendiz está percorrendo para construir seus conhecimentos e saber quais as hipóteses que ele elabora a respeito do conteúdo estudado.

A reflexão, que é a palavra-chave para o método 2, mostra-se não somente nas descobertas e na construção do aprendizado, mas também na consolidação da aprendizagem. Nem tudo o que o aprendiz entende ou sabe fica ao nível da consciência o tempo todo. Em algumas situações, são necessários estímulos externos para operar adequadamente com certos conhecimentos. Esse processo também é saber, pois memorizar todas as etapas e procedimentos operacionais é um exercício de tornar conscientes fatos já entendidos e memorizados. Cagliari afirma que “existe uma memorização que é intrínseca ao próprio ato de entender e aprender, e existe outra memorização que é simplesmente um ato de tornar consciente uma série de fatos do conhecimento”. No processo de aquisição da linguagem, os dois tipos de memorização são importantes, mas o autor ressalta que “o que não faz sentido é a memorização como repetição de algo, sem conhecimento nem entendimento do que está sendo feito, a não ser do próprio ato de repetir”. (CAGLIARI, 1998:59)

A reflexão sobre o que é ensinado, a construção das descobertas, a atribuição de significados; nada disso é contemplado no método Panlexia.

### 3.2 A CARTILHA: APROXIMAÇÃO METODOLÓGICA

As constantes críticas tecidas aos métodos cartilhescos, geraram, nos últimos anos, certa resistência em relação ao uso de termos que se referem diretamente a esse tipo de material. No entanto, é possível perceber que muitos professores que já deixaram de usar o material em si, continuam alicerçando suas aulas no método proposto pelas cartilhas.

Cagliari afirma, inclusive, que o método das cartilhas tem resistido muito mais às críticas e encontra-se em praticamente todas as salas de aula de nossas escolas. Mesmo quando são adotados materiais diversificados para a alfabetização, é possível perceber que esses materiais são usados para que deles se extraia o que antes era feito por meio da cartilha, tornando o processo muito mais confuso e difícil para o aluno.

A linguagem da cartilha é vista como um “produto” que vem apresentado por meio de palavras-chave e de sílabas geradoras. O sistema de escrita da Língua Portuguesa é composto de letras e, em virtude disso, o princípio para a decifração é o acrofônico (o som inicial do nome da letra é o som que a letra representa) associado aos nomes das letras. O passo seguinte é, naturalmente, a apropriação de palavras-chave.

A organização hierarquicamente constituída das lições propostas pelas cartilhas nos leva a refletir acerca dos critérios usados pelo autor para estabelecer essa ordem de dificuldade. É esse o diferencial entre uma cartilha e outra: enquanto para alguns é necessário apresentar as vogais antes das consoantes; outros, priorizam uma única vogal e apresentam ao aprendiz todas as possibilidades silábicas para essa vogal. É esse segundo o caso do método Panlexia, em que cada unidade, como na totalidade das cartilhas, apresenta apenas um padrão silábico. Na sequência das “lições”, a estrutura é mantida, porém, com a



inserção de um novo elemento, que pode ser um novo padrão ou um padrão já dominado, agora com letra diferente.

A concepção de linguagem por trás dessa metodologia pressupõe que letras formam sílabas e sílabas formam palavras. Seguindo esse raciocínio, uma frase é um aglomerado de palavras e um texto é um aglomerado de frases. Fácil, não?

As atividades de desmontagem e remontagem de palavras por meio de suas sílabas torna evidente essa visão fragmentada da linguagem. Apesar de compor um dos aspectos da linguagem, é preciso que se evidencie que não é o único e, a permanência nesse tipo de atividade, segundo CAGLIARI (1998:82), “produz uma imagem distorcida” da linguagem, pois “passa a idéia de que a linguagem é uma ‘soma de tijolinhos’, representados pelas sílabas.”

A linguagem na cartilha, de acordo com o autor, “é basicamente a união entre sons e significados, tudo muito bem ligado, através das estruturas gramaticais que exercem funções próprias e que têm usos específicos nos diferentes contextos em que ocorrem” (IDEM).

É justamente a absolutização da silabação o aspecto mais evidentemente perturbador dos métodos cartilhescos e, por conseguinte, do Panlexia. A análise da língua como um sistema acabado, desconsiderando seus aspectos dialógicos e vivenciais, impede os aprendizes de relacionarem-se com a linguagem em seu uso concreto nas mais diversas situações, pois a reduz a um sistema acabado e imutável, repleto de formas normativas sem significado.

### 3.3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: CONTRAPONTO TEÓRICOS

Conforme afirmado já no início desse capítulo, todo método pressupõe uma concepção de linguagem. Neste trabalho, tomamos a linguagem em sua perspectiva interacionista, construída no espaço da interlocução, em que o aprendiz é sujeito das transformações sociais, históricas e culturais, na medida em que constitui e se constitui a partir da linguagem.

Para estabelecermos um parâmetro real de análise e reflexão a respeito da adoção de um método substancialmente cartilhesco, é necessário discorrer, num primeiro momento, a respeito dos estudos e pesquisas que sustentam nossa visão a respeito de alguns aspectos referentes à aquisição da escrita. Para tanto, baseamo-nos em autores que além de representarem, atualmente, inconteste relevância teórica, vêm desenvolvendo pesquisas e estudos relacionados aos aspectos mais significativos relacionados ao tema do presente trabalho.

Considerando a base nitidamente fônica do método Panlexia, bem como as insistentes atividades propostas para sanar as dificuldades entre “percepção dos sons e grafia das letras” por ele propostas, destacamos os estudos de NASCIMENTO (1991), nos quais encontramos conclusões extraídas da análise de dados empíricos a respeito da correlação existente entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua, bem como das implicações dessa correlação no processo de aquisição da escrita.

Se, para o Panlexia, o erro serve de parâmetro classificatório de uma patologia, inclusive justificando o desenvolvimento de atividades mecânicas, em ABAURRE, FIAD E MAYRINK-SABINSON (1997) buscamos aporte para defender a mudança de paradigma do conceito de “erro” em situações de aquisição da escrita. As autoras atribuem

aos “erros” o caráter de indícios reveladores da manipulação que o aprendiz faz da escrita, portanto, de progresso no processo de aprendizagem.

Em COUDRY, (1988), baseamo-nos para defender a tese de que a aquisição da escrita deve levar em consideração todo o aspecto dialógico da linguagem, mesmo em sujeitos ditos portadores de dificuldade. Em GREGOLIN (no prelo), encontramos subsídios que permitem afirmar a necessidade de, na prática pedagógica de alfabetização, conduzir o aprendiz a revelar sua voz discursiva e subjetiva por meio da escrita antes de tentar formar a consciência da memorização da escrita convencional, e não pelo contrário, restringir a aquisição da escrita ao domínio de estruturas silábicas, como apregoa o método Panlexia.

Iniciaremos as reflexões com as postulações de NASCIMENTO (1991), nas quais o autor afirma que a relação entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua é mediada pela competência lingüística do aprendiz. Portanto, em fase de aquisição da linguagem escrita, o sujeito constrói, baseado em sua competência lingüística, o seu conhecimento sobre a própria escrita. Dessa maneira, cada aprendiz estabelecerá diferentes relações entre um e outro sistema (fonológico e ortográfico). O autor afirma ainda que “na etapa de alfabetização propriamente dita, os alfabetizandos utilizam crucialmente os seus conhecimentos da língua na construção e organização dos sucessivos modos de representação gráfica da fala, que os conduzem ao domínio das regras da leitura e da escrita”. (ABRALIN 11, 1991 p.220)

Considerando esse pressuposto, fica evidente que a escrita de aprendizes manifesta hipóteses, estratégias e mecanismos que são utilizados na construção de seu conhecimento sobre o sistema de escrita no que se refere à mediação entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. Ora, como poderão ser formuladas hipóteses, desenvolvidas

estratégias ou testados mecanismos sobre um sistema se esse for apresentado ao aprendiz como um aglomerado de fragmentos isolados, hierarquicamente definidos, como na apresentação de listas de sílabas do Panlexia?

Torna-se fundamental para o sujeito aprendiz, nessa perspectiva, a construção e a exploração de hipóteses por ele constituídas, no sentido de analisar suas formulações de escrita e, no decorrer do processo, aceitá-las, rejeitá-las e reconstruí-las. Nascimento afirma, seguindo esse raciocínio, que “um processo de alfabetização que organize o material lingüístico a que é exposto o aluno, levando em conta esse caminho, deverá ser mais rápido e eficiente”. (ABRALIN 11, 1991 p.228) Organizar o material lingüístico, segundo nossa visão – e dos teóricos que embasam nosso trabalho – não significa, sobremaneira, partir de listas de sílabas no padrão CV e restringir a tarefa pedagógica à leitura e cópia dessas sílabas, como propõe o Panlexia, auto-denominando-se um “programa de lingüística estruturada”.

Segundo esse autor, é necessário estar atento a esse processo de confirmação-rejeição de hipóteses formuladas, pois “uma análise dos ‘erros’ dos alfabetizandos representa o mais importante meio de acesso às hipóteses que eles utilizam na construção de seus sistemas de representação gráfica”. (IDEM. P.220)

Na mesma direção apontam ABAURRE, FIAD E MAYRINK-SABINSON, ao afirmarem que “durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os ‘erros’ cometidos pelos aprendizes de leitura/escrita eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem”. (1997, p 16) Segundo as autoras, longe de representarem momentos de fracasso no processo de aquisição da escrita, esses ‘erros’ são registros que demonstram a manipulação que o sujeito faz da própria linguagem e, portanto, a mera ‘correção’ por

parte de quem ensina é, muitas vezes, infrutífera, pois o aprendiz está tentando obter algum sentido na relação entre as hipóteses que formula e as orientações que recebe.

A proposta das autoras é de que, no decorrer do processo de aquisição da escrita, sejam consideradas as muitas manifestações da singularidade do aprendiz como situações evolutivas de aprendizagem, dada principalmente, a “grande e natural instabilidade” própria de situações em que o aprendiz continuamente elabora e reelabora, generaliza, sistematiza provisoriamente e traça hipóteses durante a manipulação da escrita.

Ainda em relação a esses episódios singulares, as autoras destacam sua natureza idiossincrática, particular, mutável de sujeito para sujeito. Nesse sentido, é preciso lembrar do método Panlexia, que define parâmetros rígidos, padronizados, para todo e qualquer aprendiz, submetendo-os, inclusive, a testes que definem se o aluno pode prosseguir ou deve reiniciar as “lições” previamente estabelecidas. O aprendiz não é tratado como sujeito do processo de alfabetização, mas como um reproduzidor dos fatos da língua aos quais foi exposto.

Segundo ABAURRE, FIAD E MAYRINK-SABINSON (1997), a descaracterização dos sujeitos reais da aprendizagem, da história singular que cada um estabelece com a linguagem e com seus interlocutores é pedagogicamente nociva. Nas palavras das autoras: “Sem que se deixe de vê-los e a seus comportamentos como instâncias de um sujeito psicológico ideal, os alunos reais precisam também (e urgentemente) voltar a ser vistos em sua singularidade, por ser ela, em última análise, determinante da história também singular da aquisição da escrita de cada sujeito.” (1997, p. 17).

GREGOLIN (no prelo), salienta, que atividades tipicamente cartilhescas, desprovidas de significado, compõem um evento que “ocorre principalmente quando a

escola diagnostica algum caso de aprendiz que não segue à risca o ritmo de tempo estabelecido pela escola para apropriação do sistema da escrita”, afirmação que se confirma no fato de o método Panlexia ser direcionado para alunos que freqüentam espaços para “recuperação” ou “reforço” dos conteúdos e habilidades no período de contra-turno. Segundo a autora, nesses casos “repetem-se atividades que não foram interiorizadas justamente porque não fizeram sentido ao sujeito aprendiz, e nesse caso o treinamento se torna cada vez mais penoso e ineficaz”. Para a autora, o aprendiz de uma língua a recria, à medida que interage com outros usuários do sistema lingüístico, por meio de discursos produzidos e re-produzidos.

Uma pequena reflexão cabe nesse momento: se, no processo de aquisição de linguagem, o aprendiz tiver contato, prioritariamente, com fragmentos do sistema lingüístico, fora de seu contexto de uso, o que será capaz de recriar? Como ressignificará uma linguagem que não possui significado, como a exposta nas lições do programa Panlexia?

### 3.4 O TEXTO COMO MANIFESTAÇÃO DA LÍNGUA

Uma proposta de contraposição metodológica que leve em consideração o todo significativo da língua escrita considera, conforme já afirmado, que é no texto que a escrita se manifesta como conjunto de formas e como discurso intersubjetivo construído no próprio processo de enunciação. Dessa maneira, são as produções textuais que servirão como centro da análise da aquisição da linguagem neste trabalho. Mas por que analisar

produções textuais de alunos submetidos a um método que não prevê esse tipo de atividade? Mais do que isso: como fazê-lo?

Um pequeno esclarecimento faz-se necessário nesse ponto de nosso trabalho, por isso, antes de expor nossa visão a respeito de como se configura o texto, em especial para e de aprendizes no início do processo de aquisição da escrita, salientamos que, embora não faça parte do método Panlexia em momento algum dos atendimentos, o currículo da Prefeitura Municipal de Curitiba afirma que “a principal manifestação de discursos acontece lingüisticamente por meio do texto, que é o objeto de estudo da atividade discursiva em seu todo significativo, ou seja, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e coerência. Dessa forma, um texto só é texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, isto é, ao apresentar textualidade.” (Diretrizes Curriculares Municipais. Curitiba: 2006 p.207)

Desse modo as atividades desenvolvidas, desde o início do processo, devem priorizar, a partir de textos significativos, a interação da (com e pela) linguagem escrita. Calcados nesse princípio, os profissionais que atendem os alunos, periodicamente, registram a evolução da criança por meio de “produções textuais”. São essas produções que compõem os dados analisados nesse trabalho, bem como nos levam a tecer certas reflexões a respeito da incoerência existente entre o discurso teórico, assumidamente interacionista, e a adoção de práticas mecanicistas como a do método Panlexia.

Dando continuidade, é preciso esclarecer algumas noções de texto e discurso.

Segundo KOCH E FÁVERO (1994:25):

(...) o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo e independente de suas extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto (...).

HALLIDAY (apud Koch, 1993) considera o texto (oral ou escrito) como a manifestação concreta do discurso, na qual os significados são criados a partir de escolhas de unidades discretas significativas disponíveis no sistema lingüístico e estruturalmente organizadas e motivadas socialmente.

Nessa perspectiva, o discurso é formado nas estruturas e processos sociais, deriva das instituições, das ocasiões sociais convencionalizadas em que a vida social acontece. Os textos são, portanto, duplamente determinados: pelos sentidos do discurso que aparecem no próprio texto e pelas formas, significados e construções de um gênero específico.

A superfície textual, o que está explícito através das formas lingüísticas, é um dos elementos da construção do sentido do texto; não é, todavia, o único. Para compreender a profusão de informações e efeitos de sentido que o uso da linguagem é capaz de produzir, temos, no nosso papel de co-produtores dos textos veiculados pelos sujeitos, que nos remeter aos elementos que circundam os atos de linguagem. A cena enunciativa propõe ou impõe elementos que são fundamentais à construção do(s) sentido(s) dos textos, da argumentação que se faz em torno das questões propostas pelo locutor ao seu interlocutor, dos jogos manipulativos que se dão através da linguagem. Cabe aqui uma referência às palavras de Bakhtin:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1999:113).



O texto compreende em sua configuração a articulação entre elementos inter e intradiscursivos. Os elementos interdiscursivos referem-se à maneira como um determinado discurso estabelece uma interação com outros discursos, que se lhe opõem ou não. Os elementos intradiscursivos, por sua vez, dizem respeito ao modo como é estabelecida lingüisticamente essa interação, ou seja, é o modo como é tecida a complexa rede de sentidos que constitui o texto.

O texto é uma síntese complexa de interação do discurso com ele mesmo e, também, entre interlocutores, que se tornam, desse modo, co-produtores daquele discurso, uma vez que desvelam, identificam, a partir do nível intradiscursivo, inscrito na materialidade lingüística do texto, as contradições e (ou) alianças interdiscursivas estabelecidas e desenvolvidas por eles em toda a extensão intradiscursiva.

Se é no texto que a linguagem se materializa em sua totalidade discursiva e concreta, a compreensão de texto leva a considerar, como Geraldi (1995: 37), que para a produção de uma unidade textual é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), (d).

Desse modo, a investigação pautada na análise do material dos alunos ditos “disléxicos” busca considerar os aspectos textuais “como seqüências dialógicas em que convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais” (MASSI, 2004:58) das produções desses sujeitos. Portanto, a aplicação do método Panlexia, ao desconsiderar os aspectos dialógicos, interacionais e discursivos da linguagem, torna-se improcedente para o desenvolvimento do que é considerado significativo nessas produções.

## **CAPÍTULO 4**

### **ALUNOS ATENDIDOS PELO MÉTODO: ANÁLISE DE DADOS**

Os sujeitos da pesquisa são dez alunos de escola pública municipal com laudo neurológico de dislexia, que foram submetidos ao atendimento pelo método Panlexia pelo período de, pelo menos, seis meses, considerado suficiente, segundo a autora do método, para avanços significativos.

Os dados analisados foram coletados em visitas às instituições de ensino nas quais os alunos eram atendidos pelo método Panlexia. A análise toma por parâmetro as atividades escritas dos alunos, bem como entrevistas realizadas com as profissionais que atenderam os sujeitos durante o período da pesquisa. Essas entrevistas esclareceram pontos importantes a respeito da relação estabelecida entre o aluno e o método analisado e tornaram possíveis algumas observações e comentários feitos na análise particular de cada sujeito. Algumas sessões de aplicação do método puderam ser assistidas pela pesquisadora, o que foi bastante positivo para o desenvolvimento da análise.

Os dados analisados são produções textuais realizadas no período de atendimento. Antes, mais alguns esclarecimentos acerca dos motivos que nos levaram a analisar produções textuais – dados os pressupostos a respeito do que se considera um texto, já expostos anteriormente – considerando que o método Panlexia não prevê esse tipo de trabalho com os aprendizes.

Há dois pontos relevantes nesse sentido: o primeiro é o de que a concepção teórica assumida nesse trabalho prevê que a aquisição da língua escrita se dá por meio da manipulação da linguagem em atividades em que essa possua sentido para o aprendiz e, nesse ponto, o texto torna-se fundamental para o aprendizado; o segundo diz respeito ao

fato de que os profissionais que atuam com os sujeitos dessa pesquisa, ao apresentarem o material que compõe o acervo de cada aluno, mostraram ter trabalhado não apenas o que preconiza o método Panlexia, mas, ao sentirem necessidade de desenvolver a linguagem escrita de maneira significativa, optaram por atividades complementares em que o texto torna-se o centro das reflexões.

Considerando a necessidade de estabelecer critérios de análise definidos para uma melhor avaliação do nível de apropriação da linguagem dos sujeitos, servirão de parâmetro para verificação da evolução do aluno, no domínio da linguagem escrita, bases propostas por ABAURRE (1999), CAGLIARI (1989 – 1998), DE LEMOS (2001) e GERALDI (1995: 37).

Conforme ABAURRE (1999) foram estabelecidos os critérios a respeito da *relação entre a escolha das letras e a percepção dos sons*.

De acordo com CAGLIARI (1989 – 1998) serão analisadas as ocorrências de *modificação da estrutura segmental das palavras (troca, supressão, acréscimo e inversão das letras), juntura intervocabular e segmentação, acentos gráficos e sinais de pontuação*.

Com base em DE LEMOS (2001) serão estabelecidos e analisados os eventos lingüísticos que compõem o *processo de subjetivação* do aluno no decorrer da aprendizagem.

Considerando os textos como manifestação da linguagem por excelência, conforme exposto no capítulo dois, evocam-se os critérios estabelecidos por GERALDI (1995: 37), para estabelecer a *textualidade* das produções analisadas. Lembrando que, para o autor, um texto se constitui a partir de algumas premissas básicas, das quais servirão de parâmetro de análise nesse trabalho: *se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer*.

As produções textuais analisadas foram organizadas por data, considerando o tempo de atendimento que o aprendiz recebeu pelo método Panlexia como parâmetro para o que ele deveria apresentar de avanços. Ressalta-se que *todos* os textos produzidos pelos sujeitos no período do atendimento pelo método foram selecionados e tiveram seus dados analisados nesta pesquisa. Como produções textuais não fazem parte do encaminhamento proposto pelo Panlexia, as produções aqui analisadas não seguem um padrão de encaminhamento, pois é o profissional que atende o aluno que estabelece como e quando os textos serão produzidos. Por esse mesmo motivo a quantidade de textos analisados varia de acordo com cada sujeito.

Em virtude desse panorama de dados e buscando considerar a singularidade do trajeto que cada um dos sujeitos dessa pesquisa percorreu no processo de aquisição da linguagem escrita, optou-se por analisar cada sujeito separadamente, porém, tomando por base os mesmos critérios de análise. Após a análise de cada um dos sujeitos é feito o levantamento dos aspectos nos quais houve - ou não – alguma evolução.

Convém esclarecer, antes da exposição e análise dos dados pesquisados, que o método Panlexia propõe sanar as “dificuldades” do dito *dislético* em relação ao código, trabalhando com padrões silábicos e atuando de maneira insistente e descontextualizada com a relação entre letras e sons. Em virtude dessa abordagem, foi dada ênfase a esses eventos nas produções dos sujeitos. Não são esses, no entanto, os aspectos considerados mais significativos de um texto segundo a teoria sociointeracionista assumida no presente trabalho. Textos não devem ser usados como pretexto para trabalhar ortografia, concordância ou aspectos gramaticais, no entanto, o professor “deve usá-los como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades. Esses aspectos

analisados nos textos servirão de subsídios para a programação de atividades futuras.”  
(CAGLIARI, 1989:126)

Todavia, a seqüência seguida no Panlexia invalida o texto como fonte de informação sobre o trajeto singular que cada sujeito percorre para apropriar-se da linguagem, impedindo, dessa maneira, que o aluno reflita precisamente a respeito dos aspectos com os quais esteja tecendo hipóteses fora da convenção da língua.

Para estabelecer um panorama geral a respeito do processo de aquisição da linguagem verbal escrita dos alunos analisados é necessário verificar, nas produções de cada um dos sujeitos, quais foram as ocorrências em cada um dos eixos estabelecidos para a análise dos dados.

Os sujeitos 1 e 2 terão o processo de análise de suas produções descrito detalhadamente nesse trabalho, para evidenciar o percurso seguido no levantamento das ocorrências e na elaboração e reelaboração das hipóteses que possibilitam a compreensão do trajeto singular percorrido por cada um dos sujeitos da pesquisa.

#### 4.1 PANORAMA GERAL DOS DADOS ANALISADOS

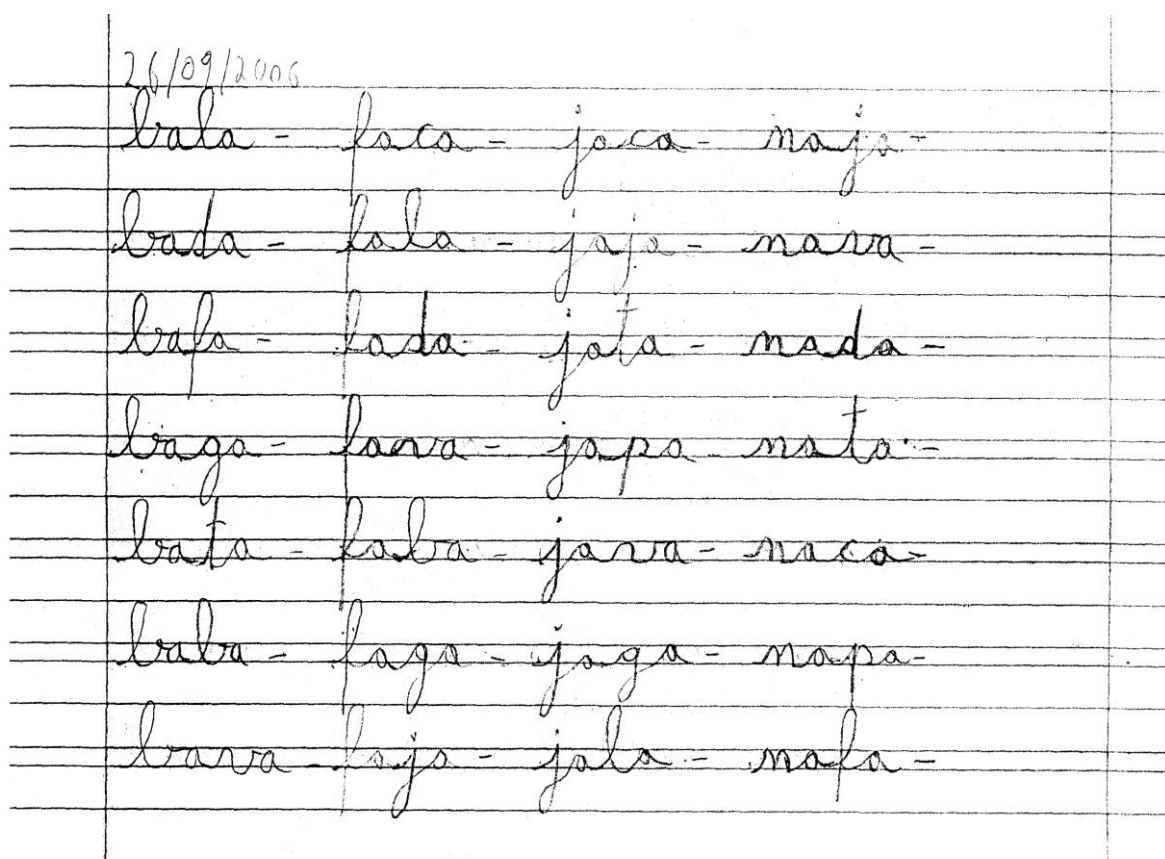
Os dez sujeitos analisados, de forma generalizada, tiveram resultados semelhantes aos obtidos por S1 e S2, descritos na seqüência. O que se pôde observar é que, justamente nos aspectos sobre os quais o Panlexia mais atua: *relação entre a escolha das letras e a percepção dos sons e modificação da estrutura segmental das palavras*, os avanços são menos significativos.

Os alunos que, em seu processo, foram submetidos, simultaneamente, à atendimentos que priorizassem a linguagem em seu uso efetivo, avançaram, como S2, em suas

produções, no sentido mobilizar estratégias de natureza cognitiva, sociointeracional e textual. Na mobilização dessas estratégias, foram criando hipóteses sobre as convenções gráficas e o sentido de um texto, apropriando-se da escrita convencional mais por perceber sua função e importância do que pela mera exposição a fragmentos da língua expostos em tabelas.

A totalidade dos fatos apresentados nos textos dos sujeitos analisados, contextualmente, sugere hipóteses a respeito do sistema de escrita que estão construindo. A partir de uma visão dialógica e constitutiva da linguagem, tais ocorrências deixam de ser entendidas como sintomas de uma patologia e passam a ser explicadas como indícios intermediários presentes no trajeto singular que cada sujeito percorre na apropriação da linguagem escrita. Intervenções que não considerem esse percurso singular são, no mínimo, inócuas.

A esse respeito convém reiterar o fato de que, no Panlexia, as lições ditas “lingüisticamente estruturadas”, não levam em conta a dimensão discursiva da linguagem e a atividade textual. A conscientização de unidades menores da escrita se faz com o mergulho do sujeito em atividades de escrita e não por meio de tabelas e listas de leitura e escrita, que acabam resultando em atividades de escrita como a de S5 a seguir:



Como é possível perceber, esta atividade foi realizada em setembro de 2006, quando o era submetido ao Nível 1 do método, no qual todas as sílabas e palavras (ou pseudopalavras) trabalhadas são compostas pelo padrão CV, inicialmente usando apenas a vogal A, conforme o livro prático de atendimento ao aluno:

ba..	fa..	ja..	na..
bala	faca	jaca	naja
bada	fala	jaja	nava
bafa	fada	jata	nada
baga	fava	japa	nata
bata	faba	java	naca
baba	faga	jaga	napa
bava	faja	jala	nafa
baxa	faz	jaba	naba

(KVILEKVAL, Pámela, 2004:5 – nível 1)

Apenas esse tipo de treino não permite ao aluno a escrita de textos. Esses fragmentos sem sentido do objeto lingüístico não levam o aluno a refletir e perceber a linguagem como algo significativo, que faça parte de sua vida e de seu aprendizado. É a “língua da escola”, muito distante daquela que o aprendiz usa em seu dia-a-dia.

Em relação às frases, o método aponta o mesmo raciocínio, conforme instruções dadas, ainda, no volume 1:

“Ler uma palavra que inicia com uma vogal é mais difícil para as pessoas disléxicas. Por isto, nesse momento, evitamos este tipo de formação de palavra. Porém, como é praticamente impossível escrever frases somente com este elemento lingüístico, serão admitidas algumas palavras de exceção como, por exemplo, as, os, um.” (KVILEKVAL, 2004: 6-7)

## “FRASES PARA A VOGAL A

Todas as frases devem ser lidas.

Algumas destas frases deverão ser ditadas para a criança, seguindo as instruções do livro, e segundo a capacidade e idade do aluno.

Para os alunos mais comprometidos escolher as frases mais curtas e fáceis.

A gata fala.

A vaca faz a nata.

A vaca dava a nata.

A gata paga a nata.

A paca dá a jaca.

A maga lava a fava.



A rata paga a taxa.  
A paca vaga na sala.  
A maga paga a nata.  
A fada lava a lata.  
A paca lava a mala.  
A fada dava a nata da gata.”

(KVILEKVAL, Pámela, 2004:7 – nível 1)

Tendo sido submetido ao método por quase um ano, S5, em maio de 2007, continua escrevendo palavras isoladas, mas agora há novos padrões inseridos nos vocábulos que lhe são ditados:

07/05/07

1 Bota  
 2 Meia  
 3 Bolé  
 4 Casa  
 5 Tassa  
 6 Saco  
 7 Fanel  
 8 Rins  
 9 Pato  
 10 Mala  
 11 Urso  
 12 Tema  
 13 Lupa  
 14 Rola  
 15 Flor

Com exceção de “flor” e “urso”, as demais palavras ainda pertencem ao Nível 1 do Panlexia. O aprendiz passou um ano sendo submetido à “generalização” do padrão CV em dissílabas e ainda apresenta dificuldades em sua escrita. Quanto tempo ainda será necessário para que ele “generalize” esse padrão e então possa passar para outro e outro e, por fim, se continuar seguindo o método, chegar ao domínio de todos os padrões e ocorrências da língua escrita?

S5 tem treze anos e, segundo relato, se recusa a escrever textos. Em maio de 2007, no dia seguinte ao da escrita da última lista de “palavras” apresentada, no entanto, o aluno escreveu o seguinte bilhete, por ocasião do dia das mães:

feli di a meir  
 ui beijo do cepella lili  
 08/05/2007

(Feliz dia das mães  
 Um beijo do seu filho XXXX.  
 08/05/2007)

Há um motivo e um interlocutor definido para essa produção. O aprendiz constitui-se como sujeito de sua produção por meio do uso do pronome “seu” e, demonstra ter “aprendido” que a maioria das palavras são dissílabos do padrão CV, como em “feli” para feliz e “bejo” para beijo.

S5 não teve sua produção reescrita, não foi investido nesse aluno no sentido de reconhecer a linguagem como um meio de interação, interlocução e constituição do sujeito.

Aponta-se, em virtude dos dados analisados, para uma perspectiva que, longe de tomar as ocorrências descritas como sintomas de uma patologia, incida sobre a construção e reconstrução dialógica do objeto lingüístico.

Nesse sentido, COUDRY (2001) destaca o fato de que

“a língua não é determinada, há um espaço para a atividade do sujeito. Se ela o fosse, cada nova ocorrência seria construída pela simples combinação de elementos lingüísticos mediante regras necessárias e seu “autor” seria de fato o “falante”, não um sujeito, um “porta-voz e não um “ator”. (COUDRY, 2001: 67)

A autora aponta para a perspectiva de construção da linguagem a partir do processo de interlocução, considerando que o sujeito não é “soberano” em relação à língua, embora

também não seja um mero repetidor ou reproduzidor de estruturas existentes. Todo sujeito é, via de regra, incompleto, imaturo, mas é ao mesmo tempo social e histórico, biológico e psicológico, psicanalítico e lingüístico.

Esses aspectos, que convivem em cada sujeito atribuindo-lhes singularidade pessoal, revelam identidades que, por vezes, não se manifestam na representação que o sujeito faz de si mesmo, pois em cada situação está representando diferentes papéis, em geral, de acordo com a expectativa de cada contexto.

Se o contexto escolar espera o papel de um “portador de patologia”, e usa metodologias redutoras e sem significado, está demonstrando que é esse papel que ele espera do aprendiz dito disléxico e, desse modo, perpetua uma representação na qual deveria intervir significativamente.

## 4.2 ANÁLISE DOS DADOS PRESENTES NAS PRODUÇÕES DE S1

### 4.2.1 BREVE HISTÓRICO DO ALUNO

S1 nasceu em 14 de fevereiro de 1993 e foi encaminhado para avaliação diagnóstica psicoeducacional em junho de 2000, com sete anos. Nessa avaliação foram diagnosticadas “dificuldades cognitivas” e “distúrbios de linguagem”. Apresenta dificuldade visual: estrabismo e astigmatismo. Usa lentes corretivas desde os três anos. Realiza acompanhamento neurológico no Centro de Neuropediatria do Paraná e, embora sua tomografia tenha apresentado resultado normal, é usuário de medicação (ritalina e pamelor).

Foi submetido a atendimento fonoaudiológico dos sete aos onze anos e, embora apresentasse desempenho abaixo do esperado pela escola, somente foi retido na segunda etapa do ciclo II. Em 2007, freqüentou, pelo segundo ano, a quinta série.

É importante destacar um relato familiar registrado pelo CMAE, pelo qual se sabe que o aluno estuda na mesma sala de um irmão e há cooperação mútua na realização das tarefas, principalmente em casa. Segundo esse relato, S1 é capaz de auxiliar seu irmão porque “presta atenção e lembra do que foi dito na aula”.

Na Escala de Inteligência Weschler<sup>6</sup> para crianças – III, S1 demonstrou potencial intelectual compatível com a média denotando habilidades verbais e executivas dentro do esperado para sua faixa etária.

Segundo os testes do Panlexia, no entanto, a “maturidade fonológica” do aprendiz corresponde à de uma criança de seis anos e, a quantidade de “erros” nos testes de leitura e de escrita reitera seu quadro de “dislexia”. Os testes e o início do atendimento pelo método aconteceram em março de 2006.

Voltamos a afirmar que testes e escalas padronizadas não constituem, sob a perspectiva assumida neste trabalho, um parâmetro real ou inequívoco acerca das potencialidades do aprendiz. As atividades propostas na Escala de Inteligência Weschler para crianças, segundo BRODZINSKI (2000: 45) “desconsideram a atividade do sujeito, a flexibilização da língua e o fato de significação é tecida socialmente, logo não retratam um quadro real do sujeito avaliado”.

Até porque, como no caso de S1, há uma visível contradição entre o resultado do teste Escala de Inteligência Weschler para crianças – III e os testes do Panlexia, visto que um denota habilidades verbais de acordo com o esperado para a faixa etária, apesar de

---

<sup>6</sup> Sobre a Escala de Inteligência Weschler para Crianças, ver BRODZINSKI, 2000.

apresentar a tendência de nivelar o QI para baixo<sup>7</sup>, e por meio de outro se conclui um déficit de, pelo menos, seis anos na “maturidade fonológica” do aprendiz.

Estabelecer idades cronológicas também é outro critério discutível, pois cada caso de aquisição da escrita é um caso singular. Segundo SANTAROSA (2000:11), “se o caso singular é único e não recorrente, podemos dizer que os modelos teóricos existentes nem sempre serão eficazes para sua explicação”.

A aplicação de testes desta natureza tem como objetivo a busca da regularidade e para tanto, centra-se na quantificação de resultados obtidos em atividades dispostas em categorias classificatórias. BRODZINSKI (2000:45) alerta para o fato de que “essa forma de avaliação desconsidera o diagnóstico como um trabalho de buscas de alternativas apropriadas para determinada situação problema, cujo resultado refere-se àquele momento de vida do indivíduo, à sua vivência do real, sempre construindo hipóteses e, portanto, sujeito a mudanças”. Segundo a autora, uma “análise longitudinal de dados lingüísticos pode fornecer análises mais profundas da relação que o sujeito estabelece com a linguagem do que a avaliação psicométrica clássica” (BRODZINSKI: 2000, p. 46).

No entanto, como os testes descritos são procedimentos institucionais e metodológicos considerados fundamentais pelo método Panlexia, os citaremos e aos seus resultados para cada sujeito analisado.

---

<sup>7</sup> Em doze anos de trabalho (1992-2006), no Projeto Diagnóstico e acompanhamento, esta foi a tendência conforme comunicação pessoal de GREGOLIN.

#### 4.2.2 ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS

As produções analisadas de S1 datam de 2007, pois não há arquivo de produções realizadas nos anos anteriores no Centro Municipal de Atendimento Especializado que ele frequenta e no qual recebeu os atendimentos em virtude da própria organização dessa instituição. Os textos são propostas feitas pelas próprias pedagogas, pois o método não prevê esse tipo de atividade. Desse modo, é a profissional que atua com a criança que possui, em seu arquivo, dados dessa natureza. Em relação a S1, na data da primeira produção analisada, já decorrera um ano de atendimento pelo Panlexia.

A ocorrência mais significativa encontrada nos textos de S1 diz respeito à relação entre a *escolha das letras e a percepção dos sons*. É possível observar, na análise dos eventos ocorridos nesse eixo, que muito pouco ou quase nenhum avanço se deu na escrita desse sujeito no que se refere aos aspectos abordados pelo Panlexia.

S1, no início dos atendimentos, relacionava a emissão do som /u/ à grafia *u*, como em *vouta* para volta, evidenciando apoio na oralidade para efetuar o registro escrito. Não se considera, em absoluto, que eventos dessa natureza possam justificar uma patologia, mas o método Panlexia, ao qual o aluno foi submetido, propõe-se a sanar esse tipo de “dificuldade”. Não é isso, no entanto, que aconteceu com S1:

22/2/04

Uma volta de barco  
 Lica e ze sam dar uma volta de Barco e Tarcam Ben  
 flos do ze falou olo a pedra cica derriou do pedis e cria  
 na caixeira e daí foram em Barco.

(Uma volta de barco)

Chico e Zé iam dar uma volta de barco e tavam bem  
feliz daí Zé falou olha a pedra Chico desviou da pedra e caiu  
na cachoeira e daí foram embora.)

O som /s/, da mesma maneira, é representado, nesse texto inicial, pela letra *s*, em *felis*, revelando a não memorização da forma ortográfica convencional. A ocorrência desse tipo de evento, na escrita, longe de indicar um sintoma de possível “dislexia”, encontra explicação no próprio sistema ortográfico da língua, que determina o emprego de formas gráficas convencionais. O aprendiz demonstra nesses episódios textuais que, longe de ser portador de alguma patologia, está realizando atividades próprias de manipulação sobre a linguagem escrita.

O mesmo se aplica ao uso dos dígrafos CH, LH e NH em suas produções. No texto inicial, o sujeito escreve “Cico” para *Chico* e “ola” para *olha*, o que permitiria afirmar que ainda não tem domínio do uso do *h* nesse tipo de padrão silábico, não fosse a ocorrência, já nesse texto, do vocábulo “caichoeira”, demonstrando conhecimento dessa construção.

Após mais três meses de aplicação do método, outra produção de S1 foi analisada, e eventos bastante semelhantes aos anteriores se mostraram recorrentes na escrita desse sujeito.



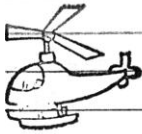


31/05/07



Minha casa está muito bem a arrumada  
e gosto muito bem a arrumada.

arrumada



Meu tio anda muito de Helicóptero  
to e pretende comprar um para ele.



Helicóptero  
comprar



Meu amigo comprou um carro  
para ele e pretende usar para ficar  
com muita com.

carro  
com



Meu avô gosta de ler muito  
e ele sabe muito coisa porque ele sabe  
porque ele lê muito.

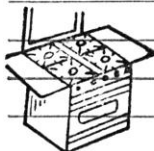
coisa



Eu comecei a construir um  
chão de madeira mas  
quando eu terminei não  
sabe onde tem o martelo.



comecei



minha mãe vendeu seu fogão porque  
gastou um mês.

minha mãe  
fogão.



A terra é muito especial para  
todos e não tinha muita vida  
na primeira e agora está cheia.

Terra



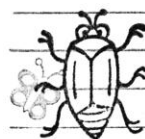
minha mãe gosta muito de  
borboleta e não gosta de maquiagem.

mal tratar



Eu tenho uma casinha no  
arvore.

casinha



minha mãe tem muito  
medo de insetos.

minha mãe



Cabe ressaltar, nesse momento, que tanto a primeira quanto a segunda produção analisadas, são elaborações propostas para o atendimento de aluno “dislético”, nas quais, portanto, não é possível analisar os aspectos referentes à textualidade estabelecidos por GERALDI, já que o próprio encaminhamento não conduz o aprendiz

a considerar motivo e interlocutor em sua escrita. S1, no entanto, demonstrou, nas frases dessa segunda atividade, ter consciência de que ele deve se constituir como sujeito de sua produção, inserindo, no conteúdo das frases que escreveu, pessoas da família, amigos, e eventos de seu cotidiano (*minha casa, carrinho de rolimã, casinha na árvore*). Como o método Panlexia não aborda essa característica fundamental da linguagem escrita, poderia se dizer que S1 está interiorizando a escrita “apesar” do método.

Observa-se que o sujeito, em suas operações com a linguagem escrita, continua refletindo na escrita aspectos da não interiorização da convenção ortográfica da língua, idênticos aos apresentados em sua produção anterior: “mautrata” por *maltratar* no que se refere à representação sonora do /u/; “comesei”, “espesial” e “vegeta saum” por *comecei, especial e vegetação* em relação ao som do /s/; “mia”, “cazia” e “chario” em vez de *minha, casinha e carrinho* no que se refere ao uso do NH.

Considerando a data da produção, é possível perceber que, no momento da realização dessa atividade de escrita, S1 já havia sido atendido pelo Panlexia há um ano e dois meses, pois é submetido ao método desde março de 2006 e, ainda assim, não obteve sucesso na superação da interferência da oralidade na escrita. Não é possível precisar qual teria sido o resultado, na escrita desse sujeito, de intervenções voltadas para esse tipo de ocorrência tendo por base suas próprias produções, como reescrita ou reestruturação de textos, mas estas estariam mais de acordo com a perspectiva de texto e de linguagem assumida nessa pesquisa.

No que diz respeito à *juntura intervocabular e segmentação* as ocorrências seguem um padrão. Tanto no texto 1 quanto no texto 4 as hipóteses que o aluno formula para segmentar os vocábulos podem ser explicadas de acordo com CAGLIARI (1998): “às vezes os alunos se apegam em algum elemento semântico, segmentando

erroneamente palavras, como no caso de VISITA, que o aluno escreveu VI SITA (verbo ver).”

No texto 1 o aluno escreve “em bora” para *embora*, provavelmente em analogia a expressões como *em cima*, *em fila*, *em pares*, demonstrando reflexo da escrita na escrita. No texto 4, essa associação permanece, pois o sujeito escreve “a rumada” duas vezes, “com prar”, “vegeta saum” para *arrumada*, *comprar* e *vegetação*. Os elementos semânticos que podem ter servido de critério para a hipótese de segmentação apresentada seriam, nesse caso *a* (como em *a menina*, *a história*); *com* (como em *com você*, *com meu amigo*) e *são* (verbo *ser*). É interessante observar que, como as produções do aluno não serviram de parâmetro para diagnosticar os avanços e as dificuldades no processo de alfabetização, pois, do ponto de vista do Panlexia, essa é feita por meio da apropriação de sílabas isoladas e palavras com determinados padrões silábicos, não foi considerado o progresso do aluno.

Em agosto de 2007, a profissional que atua com a criança solicitou uma nova produção, informando ao aluno que o texto seria analisado por “outra professora” que queria “saber um pouquinho do aluno”. É importante registrar, nesse momento, a argüição feita pelo sujeito: “*Ela vai me ajudar a passar de ano?*” que revela a preocupação com seu sucesso escolar, aliás, natural, considerando que o aluno foi retido na segunda etapa do ciclo II (quarta série) e cursou em 2007, pela segunda vez, a quinta série.

O tema ficaria a critério do aluno, mas a profissional sugeriu que ele falasse sobre algo que considerasse importante. A opção do sujeito foi escrever sobre sua prática esportiva:

23/08/07

### O Esporte que eu pratico

Eu decidi jogar vôlei e fui fazer um teste no círculo militar e passei e comecei a treinar e eu jogo de ponteiro e eu já sou titular já faz dois anos que eu treino no círculo e eu gosto muito toda minha família me apoiou muito e eu já participei de campeonato e tou nos nossos viagens para Minas para competir e eu gosto de jogar muito.

#### (O esporte que eu pratico

Eu decidi jogar vôlei e fui fazer um teste no Círculo Militar e passei e comecei a treinar e eu jogo de ponteiro e eu já sou titular já faz dois anos que eu treino no círculo e eu gosto muito toda minha família me apoiou muito e eu já participei de campeonato e talvez vamos viajar para Minas para competir e eu gosto de jogar muito.)

Antes da análise, ressaltamos o fato de que tanto nessa quanto em algumas das produções anteriores, a própria profissional que atua com a criança portadora do laudo de dislexia encaminhada para o trabalho com a Panlexia, em suas propostas de produção, aponta para encaminhamentos que considerem o processo de subjetivação e interlocução da linguagem escrita. Embora o método não pressuponha esse tipo de trabalho, a pedagoga especializada percebe a necessidade de considerar, na produção, os aspectos dialógicos inerentes ao texto e à linguagem e propõe alguns encaminhamentos sob essa perspectiva.

S1, em seu processo de aquisição da linguagem, demonstra constituir-se como sujeito de sua produção, mobilizando estratégias textuais capazes de garantir um texto compreensível e coerente. Dessa maneira, o aluno mostra que é capaz de interagir por meio da escrita e participar de eventos dialógicos, pois possui um conjunto de conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo. Fica evidente, na análise do percurso estabelecido por S1, que o laudo de “dislético” lhe foi atribuído por meio de sintomas que levam em conta apenas questões referentes ao *código* escrito. Posto à frente de uma situação de escrita em que poderia se constituir como sujeito de sua própria produção, tendo um interlocutor presumível e uma razão para escrever (a “outra” professora que “quer saber um pouquinho de você”), S1 faz uso, nessa produção, das condições apontadas para o estabelecimento da textualidade em sua produção. O aluno mobiliza estratégias e ações cognitivas, sociointeracionistas e textuais sobre a estrutura e o significado de um texto, garantindo sentido, coerência e coesão em sua produção. Cabe, nesse momento, uma reflexão proposta por MASSI (2005):

“(...) ao ignorar o texto como uma unidade lingüística significativa, bem como todo um conjunto de estratégias que o aprendiz lança mão para jogar o jogo da linguagem, a literatura que procura classificar o que toma por dislexia insiste em apontar supostos sintomas disléticos em função de questões meramente gráficas e convencionais. Esses ditos sintomas são indicados a partir da total desconsideração do aprendiz, como produtor/planejador de seqüências textuais, e de suas elaborações para organizar textos e orientar seus leitores, viabilizando produções de sentido.” (MASSI, 2005:81)

O processo de *subjetivação* e os recursos que conferem *textualidade* à produção, visíveis nesse texto de maneira mais evidente do que nos anteriores, deve-se, em parte, ao próprio encaminhamento proposto para a produção textual. No entanto, alguns articuladores textuais merecem atenção. O uso do *e* como único marcador seqüencial é percebido tanto na primeira quanto na última produção, apontando um aspecto lingüístico no qual não houve evolução nesse percurso. Na primeira produção, o

aprendiz repete o marcador *e* em três situações. “*Cico e Zé iam dar uma vouta de Barco e tavam bem felis de Ze falou ola a pedra Cico desviou da pedra e caio na caichoeira e daí foram em Bora.*”

No texto “O esporte que eu pratico”, por sua vez, o aprendiz, em oito linhas escritas usa o *e* nove vezes. Não há uso de outros elementos para indicar o encadeamento lógico-semântico dos segmentos de seu texto, o sujeito poderia ter usado elementos como *então, quando, porque, por isso*.

A escolha pelo *e*, já evidenciada na primeira produção, poderia ter servido de parâmetro para intervenções e programação de atividades futuras, conforme já apontado anteriormente nas palavras de Cagliari. Como o método não prevê análise de produções, desconsiderando o percurso singular do aprendiz no processo de aquisição da escrita, tal ocorrência continua e, se o aprendiz não for conscientizado das demais possibilidades de marcação seqüencial de um texto, poderá continuar acontecendo até que ele, por si mesmo, perceba e se aproprie desses mecanismos.

Reafirma-se aqui a perspectiva sociointeracionista assumida nesta pesquisa, dadas as evidências de que por meio da análise de eventos particulares e dados singulares do aprendiz torna-se possível estabelecer um panorama acerca da manipulação que ele faz sobre a escrita enquanto se apropria dessa modalidade de linguagem e, por meio dessa análise, planejar intervenções de modo que o professor ou terapeuta assuma seu papel interlocutório, participando das decisões do aprendiz e da reelaboração de suas hipóteses. Esse procedimento responderia às dúvidas do aluno e indicaria possíveis soluções para seus impasses, facilitando o processo de aquisição e domínio da linguagem escrita sem desrespeitar a condição de sujeito do aprendiz.

Mais de um ano e meio de atendimento por meio do método Panlexia, como foi possível observar, não solucionaram as “dificuldades” desse sujeito no que se refere aos

aspectos da língua abordados pelo método (relação entre o uso da letra e a percepção do som; modificação da estrutura segmental das palavras; juntura intervocabular e segmentação). No entanto, a evolução do aluno é visível no que diz respeito à percepção da necessidade de constituir-se como sujeito de sua produção e dos aspectos necessários para que um texto possa ser concebido como tal (o que escrever; para quem escrever e por que escrever).

Antes mesmo da produção final (em que soube que “outra professora” seria sua interlocutora), S1 já manifestou estar se apropriando destes elementos, em produções com finalidades diferentes.

No texto 3, produzido em 12 de abril de 2007, o aluno, após realizar um jogo chamado “Os caça-pistas” com seu colega de atendimento (cabe destacar que em 2007 o aluno foi atendido duas vezes por semana, em sessões de cinquenta minutos, na companhia de um colega com laudo e dificuldade semelhante) descreveu, a pedido da pedagoga com a qual realizava os atendimentos, como foi sua participação nesta atividade.



12/04/04

Os caça pistas

professor pitágoras tava na floresta e  
 foi raptado pela matra e o laptop  
 chamou os caça pistas e os caça pistas  
 começaram pela lagoa da gosma  
 e passaram por todos os desafios  
 e conseguiram a metade da chave  
 e agora vão pro reino dos macacos  
 eles ajudaram a folha e a árvore  
 e também a folha e ajudou colocar  
 as minhocas e suas nação e todos os  
 bichos. fim

(Os caça pistas)

Professor Pitágoras tava na floresta  
 e foi raptado pelo Matra e o laptop  
 chamou os caça pistas e os caça pistas  
 começaram pela lagoa da gosma  
 e passaram por todos os desafios  
 e conseguiram a metade da chave  
 e agora vão pro Reino dos Macacos  
 eles ajudaram a folha e a árvore  
 e também a folha e ajudou colocar  
 as minhocas e sua nação e todos os  
 bichos. Fim)

Algumas ocorrências merecem destaque na produção acima: apesar de manter a unidade temática na medida em que mantém o discurso centrado na dimensão do assunto em pauta, o aluno não descreveu a própria participação na atividade. A princípio, tal constatação pode levar à interpretação de que ele não compreendeu o encaminhamento ou não é capaz de estabelecer-se como sujeito de sua produção. No entanto, S1 explica, oralmente, que “achou melhor fazer assim, porque senão quem fosse ler não ia entender”. Cabe aqui uma observação a respeito da importância de um interlocutor presumível no momento da escrita. Um dos aspectos fundamentais da

atividade escrita indicado por GERALDI (1995) é exatamente saber para quem se está escrevendo, como o aluno não teve esse interlocutor declarado, imaginou que qualquer pessoa pudesse ler seu texto e preferiu descrever o processo do jogo ao invés de sua participação particular no desenvolvimento deste.

Não se pode negar, todavia, que um leitor que não conheça o jogo “Os caçapistas” não poderá, por meio da leitura do texto de S1, compreender o processo dessa atividade. Na construção dessa sequência, o aluno deixa algumas lacunas, tais como: Quem é Matra? (Cabe dizer que Matra é o vilão da história, citado na segunda linha e, para quem não conhece o jogo poderia ser forma singular com que S1 representa “monstro”, o que não é verdade.) Para que serve a chave? Como foi obtida a segunda metade da chave? Por que o texto inteiro está escrito no pretérito perfeito e, na sétima linha, o aluno insere o marcador temporal “e agora”? (Nesse ponto inicia a segunda fase do jogo.)

Nessas lacunas deixadas no texto, o aluno está deixando um forte indício da necessidade da participação efetiva do outro – professor, pedagoga especializada – no processo de construção da escrita. Fica evidente, nesse texto de S1, a necessidade de se trabalhar com a escrita no sentido de constituir a significação de maneira dialógica e conjunta. Segundo COUDRY (2001) assumir uma perspectiva sociointeracionista da aquisição da linguagem significa assumir que os principais fatores envolvidos na construção dos objetos lingüísticos são:

“o jogo dialógico, a construção conjunta da significação, o recurso ao ponto de vista do interlocutor, a utilização dos interlocutores como base para os parâmetros da interlocução e da aceitabilidade social de suas expressões, a partilha e negociação das pressuposições que lhe permitam assumir na interlocução seus papéis reversíveis, etc.”  
(COUDRY, 2001: 59)

Massi (2005) ao se deparar com casos semelhantes comenta que lacunas dessa natureza em textos de alunos em processo de construção da linguagem escrita

relacionam-se com o ensino que prioriza a metalinguagem gramatical em detrimento de reflexões sobre o funcionamento efetivo da língua em situações significativas. As lacunas até aqui apontadas não são de origem gráfica ou convencional, mas discursiva, agravadas pelo encaminhamento insuficientemente esclarecedor.

Para facilitar a observação da análise dos aspectos selecionados nas produções de S1, segue o texto 5, produzido em 27 de julho do mesmo ano, no qual a pedagoga, aproveitando o fato de que o aluno chegara à instituição de apoio comentando ter aprendido na escola regular os “substantivos coletivos”, solicitou que ele produzisse um texto com um dos coletivos aprendidos.

27/07/06

Molho de cachorro

Um certo dia eu e meu a  
migo tava passeando e vimos um  
molho de cachorro e começamos a  
brincar com eles só que um cachorro  
a dançou no meu e o amigo a  
migo foi para por cima do  
meu e o amigo e ele foi para  
espigou muito mais ele  
brincou com cachorro

(Molho de cachorro)

Um certo dia eu e meu  
amigo tava passeando e vimos um  
molho de cachorro e começamos a  
brincar com eles só que um cachorro

avançou no meu amigo  
daí fomos para casa do  
meu amigo e ele foi para o  
hospital nunca mais ele  
brincou com cachorro.)

A evidente confusão entre os coletivos “molho” e *matilha* é fundamental para que se compreenda o esvaziamento de significado da própria proposta que foi imposta ao aluno: substantivos coletivos.

Ainda assim, é possível perceber a tentativa de produzir um relato de experiência pessoal confirmada pela verossimilhança observada na produção deste aluno. Ele usa, adequadamente, a expressão marcadora de tempo impreciso “um certo dia” e constrói o sentido de sua produção com coesão e encadeamento sequencial de fatos. Não há, no entanto, a presença de interlocutor nessa proposta de produção. E como poderia haver, com uma proposta ao mesmo tempo vaga e limitadora, como a apresentada?

Os dados apresentados nas produções de S1 sugerem algumas hipóteses a respeito da relação entre a escolha das letras e a percepção dos sons, por isso, optou-se por apresentar a sistematização elaborada para esse eixo, a respeito das produções desse sujeito. Essa análise mostra-se fundamental para compreender que no processo de S1 – diagnosticado como “dislético”-, as atividades propostas pelo método Panlexia – elaborado para atender o indivíduo dislético - não são intervenções significativas, pois não consideram o percurso que o aluno vem traçando em relação à aquisição da linguagem verbal escrita. Para o Panlexia, as produções do aprendiz não servem de parâmetro para atividades futuras, nem para intervenções pontuais que o auxiliem mais precisamente nos fatos da língua em que ele necessita de auxílio para adequar a sua escrita à escrita convencional. A interlocução, nesse caso, é anulada e deixa de se tornar um importante instrumento de cooperação e de constituição da linguagem.

Para analisar o processo de maneira que considere não somente as “inadequações”, mas as hipóteses que estejam adequadas ao sistema lingüístico e ortográfico da língua, é preciso, em cada eixo de análise, procurar por “pistas” que demonstrem um possível avanço do aluno em relação a cada um dos itens analisados. Por esse motivo, optou-se por incluir, na tabela elaborada para facilitar a visualização do processo, as ocorrências que sugerem “acertos”, analisando-as de modo a comprovar – ou não – a superação desse dito “erro”. As ocorrências que sugerem avanço, porque adequadamente grafadas, estão em negrito nas tabelas de sistematização da análise dos dados.

De acordo com o primeiro critério estabelecido, a análise dos dados apresentados nas produções de S1 compõe o seguinte panorama:

#### S1

##### Eixo de análise 1:

*Relação entre a escolha das letras e a percepção dos sons*

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6
/u/	VOUTA	<b>ALMOCEI</b>	S. O.	<b>ESPESIAL</b> <b>MAUTRATA</b>	OSPITAU	TAU VES
/s/	FELIS	<b>ALMOCEI</b>	PROFESOR CASA-PISTAS COMESARAM	COMESEN ESPESIAL VEGETA SAUM	SERTO PASEANO COMESAMOS AVANSOU	DESIDEI PASEI COMESEI PARTISIPEI TAU VES <b>CÍRCULO</b>
<b>ch</b> <b>nh</b> <b>lh</b>	CICO OLA <b>CAICHOEIRA</b>	S. O.	XAMOU <b>CHAVE</b> <b>FOLHA</b> BIXOS MIOCAS	<b>TENHO</b> MIA CAZIA CHARIO <b>MINHA</b> <b>TINHA</b> GAIOU	<b>MOLHO</b> MOLO CAXORO (3X)	<b>MINHA</b>
<b>n/</b> <b>m/</b> ~	<b>IAM</b> <b>TAVAM</b> <b>BEM</b> EM BORA	CONPRAIA	<b>COMESARAM</b> <b>PASARAM</b> <b>CONSEGIRAM</b> VAM <b>AGUDARAM</b>	<b>ANDA</b> COM PRAR <b>COMPROU</b> <b>SOM</b> <b>NÃO</b> FOGAUM VEGETA SAUM IMSETOS	<b>UM</b> <b>BINCAR</b> <b>AVANSOU</b> MUCA <b>BINCOU</b>	MUITO <b>MUITO</b> PONTEIRO CANPIONATO CONPETIR

Se avaliarmos o processo do aluno pelo quadro, não é possível afirmar um progresso consistente do sujeito, pois, embora presente, em algumas produções, certos indícios de adequação à convenção da língua escrita, a prevalência é de ocorrências nas quais é possível perceber alguma inversão de grafia causada pela transposição da oralidade na escrita.

Cabe observar a regularidade nas hipóteses formuladas pelo aprendiz: em relação ao som /s/, o sujeito grafia a letra *s* - com exceção de “almocei” no segundo texto analisado e para “círculo” no último - para toda ocorrência desse som. Ora, enquanto estiver lendo e escrevendo sílabas e palavras com o padrão CVCV, sem confrontar as várias possibilidades gráficas de nosso idioma para esse fato lingüístico, continuará incorrendo nesse “erro”, considerado tão importante – e patologizante – para o método Panlexia.

O mesmo pode ser afirmado a respeito do uso de *M*, *N* ou *til* nas palavras em que indicam nasalização: o aprendiz registra *M* no final das palavras e *N* no meio, independente da letra subsequente. Em “em bora” (texto 1) e “com prar” (texto 4), a hipótese do aluno é explicável em virtude da segmentação proposta por ele para esses vocábulos. Ele “acerta” a letra, mas por acreditar que o *M* só vem em final de palavra, cria uma segmentação convencionalmente diferente. O registro “comprou” no texto 4 é imediatamente posterior ao registro “com prar” e, em virtude da reescrita ocorrida na frase anterior, o aluno associa comprar-comprou e registra essa segunda palavra no padrão convencional. O registro “comprou” demonstra que o sujeito foi capaz de usar o verbo na forma flexionada e, mais do que isso, escolheu adequadamente a possibilidade de nasalização no meio da palavra: o *M*. Com essa descoberta, surgem novas hipóteses de escrita e, logo em seguida, na mesma produção, ele escreve “imsetos” e é corrigido pela pedagoga especializada. Como essa ocorrência não é analisada e não faz parte da

atual “lição” do Panlexia, ele volta à sua hipótese anterior, escrevendo, no último texto analisado “muinto”, “canpionato”, “conpetir”.

### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS PRESENTES NAS PRODUÇÕES DE S2

#### 4.3.1 BREVE HISTÓRICO DO ALUNO

Com nove anos de idade, (nasceu em 25/10/95) o aluno recebeu, em dezembro de 2004, diagnóstico neurológico apontando TDA/H (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) tipo combinado CID F90.0 em comorbidade com dislexia CID F81. No início de 2005 foi encaminhado para avaliação psicoeducacional, na qual foi constatado, por meio de instrumento formal composto por vários subtestes da área verbal e de execução, que S2 apresenta funcionamento intelectual *acima* da média esperada para sua idade cronológica, nível de experiência e condições socioeconômicas. Ressalta-se que nos subtestes da área verbal, que é a que interessa para essa pesquisa, o aluno apresentou desempenho acima da média em atividades que exigem raciocínio de inclusão de classes, analogias, formação de conceitos, capacidade de compreensão, associação e nível de informação. No entanto, na avaliação consta que “revelou insegurança, baixa auto estima e preocupação com seu desempenho, necessitando de estímulos verbais para o término das atividades.”

Em agosto de 2005, iniciou atendimento psicológico, no qual estabeleceu bom vínculo, mas o atendimento não demonstrou ser suficiente para que o aluno avançasse academicamente.

Em março de 2006 iniciou os atendimentos em pedagogia especializada, nos quais foi submetido ao método Panlexia. Conforme os registros acessados, o aluno apresentou, nos testes propostos pelo método, dificuldades na leitura e na escrita. No

que se refere à leitura, o aluno omitia sons intermediários nas palavras lidas e não conseguiu sucesso na leitura de palavras com o padrão CVCV. No teste de escrita, das 40 palavras ditadas, escreveu adequadamente 12 e das 20 pseudopalavras apenas 5.

Durante o ano de 2006, o aluno recebeu um atendimento por semana, nos quais foi atendido individualmente em sessões de cinquenta minutos. Em 2007, a pedagoga responsável pelo atendimento do aluno optou por atendê-lo duas vezes por semana, na companhia de um colega com laudo e dificuldade semelhantes.

#### 4.3.2 ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS

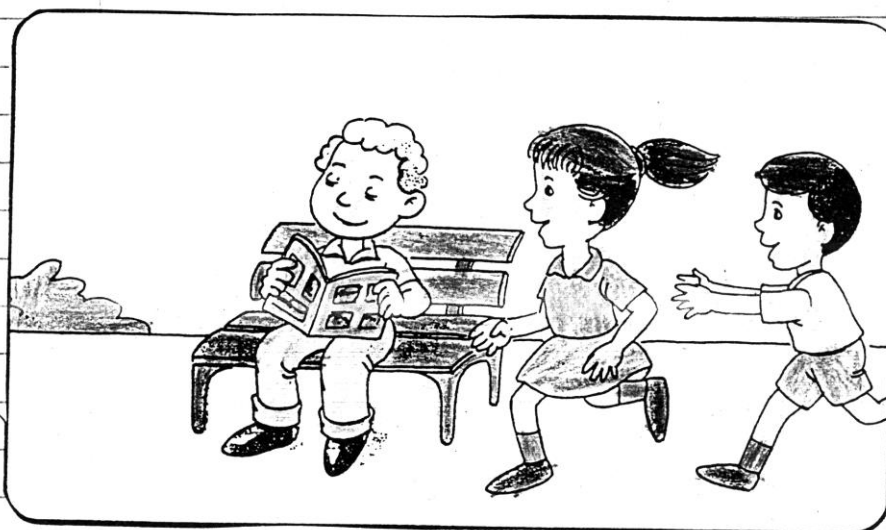
É bastante peculiar o fato de que, no que se refere à *relação entre a escolha das letras e a percepção dos sons*, as ocorrências observadas nas produções de S2 são muito semelhantes às de S1. Considerando que ambos são submetidos ao método Panlexia por mais de um ano, esse se torna um dado digno de nota e análise.

As ocorrências mais significativas na escrita de S2, todavia, dizem respeito ao segundo eixo de análise, proposto com base nas afirmações de CAGLIARI (1989): *modificação da estrutura segmental das palavras (troca, supressão, acréscimo e inversão das letras)*.

Conforme já exposto, os textos compõem o acervo da profissional que atua com a criança, como esse aluno recebe atendimento da mesma pedagoga especializada desde 2006, algumas produções daquele ano puderam ser analisadas. É o caso da produção a seguir, realizada em agosto de 2006.



101812006



### As três crianças

É na manã de três  
crianças que, talva no  
parque que brincado  
de pega-pega. Ele cansa e  
resolveu parar.

(As três crianças

Era uma vez três  
crianças que estavam no  
parque brincando  
de pega-pega. Ele cansou e  
resolveu parar.)

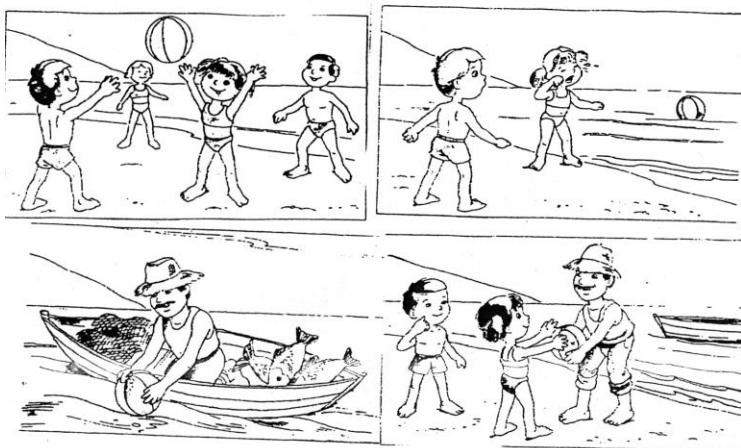
Quando produziu o texto anterior, o aluno estava com onze anos e freqüentava, pela primeira vez, a segunda etapa do ciclo II (quarta série). Novamente, é preciso considerar que a proposta de produção textual apresentada ao aluno parte da observação de uma imagem para a elaboração de um texto, não trazendo, desse modo, elementos que permitam ao aprendiz constituir-se como sujeito, tampouco esclarecendo interlocutor e motivo para sua escrita.

Em relação aos aspectos analisados, destacam-se as ocorrências de modificação da estrutura segmental das palavras, como os acréscimos em “É rfa”, “treis” (esse com apoio na oralidade); as supressões em “vê” para *vez*, “criasa” para *criança*, “biricado” para *brincando*, “lê” para *ele*, “caso” para *cansou*, “rezou” para *resolveu*; as trocas em “mau” para *uma* e “pra que” para *parque*.

Segundo CAGLIARI (1989) é necessário entender que, nesses casos, a escolha da letra não é feita pela criança de maneira aleatória: ela faz uma aproximação – gráfica ou sonora – muito grande da palavra convencionalmente adequada para os vocábulos que usou.

Considerando as ocorrências do aluno como típicas do início do processo de aquisição com a linguagem escrita e, portanto, inadequadas para a série na qual está inserido na escola regular, a terapeuta o incentiva a usar a letra caixa alta, para que perceba, com maior facilidade, a relação entre letras e sons e memorize facilmente o alfabeto. A produção feita no mês seguinte resulta no seguinte:

28/09/2006



A BOLA

AS CRIANÇAS ESTAVAM JOGANDO  
 VOLEI E DUDA BATEU SAQUE FORTE NA BOLA.  
 ELA FOI PRO MAR E O PESCADOR PEGOU.

A BOLA  
 AS CRIANÇAS ESTAVAM JOGANDO  
 VOLEI E DUDA BATEU SAQUE FORTE NA BOLA.  
 ELA FOI PRO MAR E O PESCADOR PEGOU.

O aluno demonstra, nesse texto, o uso de estratégias capazes de garantir organização e sequência ao texto. S2 elabora uma cadeia referencial na qual introduz, em sua produção, na sequência “Duda bateu saque forte na bola. Ela foi pro mar e o pescador pegou o.” o sintagma nominal A BOLA, retomando-o por meio do pronome ELA e usando a elipse, Ø. Desse modo, pode-se observar que o aluno opera, adequadamente, com anáfora e elipse com função referencial. Ele garante, por meio dessas estratégias, segundo MARCHUSCHI e KOCH (2002) organização e sentido para sua produção.

A respeito do uso do *que* CAGLIARI (1998: 276) chama de “resultados pela metade”, observa-se que o aprendiz apresenta, na segunda produção, um número maior de ocorrências do que na primeira. Em agosto, o aluno escreve “ve” para *vez*, “le” para *ele* e “rezou” para *resolveu*. Já na produção do mês seguinte, escreve “riésas” para *crianças*, “e tava” para *estavam*, “safo tena” para *saque forte na*, “fa” para *foi*, “pomai” para *pro mar*, “pacado” para *pescador* e “peco” para *pegou*. Importante notar que, na primeira produção, cada uma das três ocorrências demonstra uma hipótese diferente: omissão de última letra, omissão de sílaba no meio da palavra e omissão de primeira letra. Já no segundo texto, o aluno mantém o padrão CV em suas trocas. Mesmo a palavra *crianças*, presente nas duas produções, na segunda afasta-se mais da escrita convencional do que na primeira:

CRIANÇAS: CCV-VC-CVC	por	RIÉSAS:	CVV CVC
ES-TA-VAM: VC-CV-CVC	por	E TAVA:	V CVCV
SAQUE FORTE NA: CVCVV CVCCV	por	SAFO TENA:	CVCV CVCV
FOI: CVV	por	FA:	CV
PRO MAR: CCV CVC	por	POMAI:	CVCVV
PESCADOR: CVC-CV- CVC	por	PACADO:	CVCVCV
PEGOU: CV-CVV	por	PECO:	CVCV

Em “peco”/pegou, apesar da hipótese de transferência da oralidade para a ausência do *u* final, é preciso observar que, na primeira produção o aluno demonstra domínio da necessidade de escrever esse som em uma ocorrência semelhante: “rezou”/resolveu.

Considerando que o método Panlexia, ao qual o aluno vem sendo submetido, trabalha com sílabas isoladas, priorizando, para os “portadores de dificuldades mais acentuadas” o padrão CV, conforme visto na tabela de objetivos do método no capítulo dois deste trabalho, pode-se dizer que o aluno assimilou o que lhe foi ensinado: sílabas

são formadas pelo padrão CV e palavras pelo padrão CVCV, conforme a lista proposta para leitura e ditado no Nível 1 do Panlexia:

ma..	ca..	da..	ga..
maca	caba	dada	gala
maga	caca	daja	gata
mada	cada	data	gaga
mafa	cala	dala	gaba
maza	capa	dafa	gava
mala	cata	dava	gapa
mata	cava	dapa	gaja
mava	caja	daga	gaza

(KVILEKVAL, Pámela, 2004:4 – nível 1)

Nesse ponto é preciso tecer uma reflexão a respeito do trajeto percorrido por S2 na constituição da linguagem verbal escrita: ele aprende o que lhe é ensinado. Se, ensinando ao aprendiz um padrão silábico, ele o assume como constituinte da linguagem, usando em suas atividades com a língua, não é possível usar esse mesmo padrão como indício de sintoma patológico, conforme sugerem os manuais de codificação de doenças apontados no capítulo II. Principalmente se tomados fora de contexto textual, conforme MASSI (2004):

“Em primeiro lugar, porque tais manuais não propõem uma análise de produções textuais, limitando a avaliação da escrita a produtos estanques e desvinculados da atividade da linguagem. Em segundo, pelo fato de que, nos diferentes episódios (...) – omissões de letras (...); adição de letras (...); troca de letras (...); trocas de letras por padrões fonéticos (...); equívocos na segmentação de palavras (...) – são tomados, explicitamente, por esses manuais como manifestações sintomáticas compatíveis (...) com quadros classificatórios do que tem sido rotulado como dislexia.” (MASSI, 2004: 174)

Em 2007, o aluno passou a ser atendido com um colega e, outras atividades, como jogos, palavras-cruzadas, escrita e reescrita de frases foram incluídas em seus

atendimentos. Na escola regular, a mudança de professora também operou modificações visíveis no processo de aquisição da linguagem desse sujeito. Vale lembrar que, na escala de inteligência, S2 foi classificado como médio-superior, apresentando um desenvolvimento acima do padrão em atividades de uso da linguagem oral. O aluno passou a freqüentar aulas de reforço na escola particular, com a professora regente que o atendia junto aos seus pares da segunda etapa do ciclo II. Segundo a terapeuta, em 2007 o investimento nesse aluno foi intensivo e pontual, pois ele passou de um atendimento de 50 minutos para dois, tendo, portanto, o dobro do tempo semanal com a pedagoga especializada.

Já foi discutido o fato de que a imposição de um laudo para um sujeito aprendiz gera certo comodismo por parte de quem ensina, pois se o aluno apresenta um transtorno ou distúrbio, é natural que ele não aprenda, portanto, “não adianta” ensinar. Em 2007, os profissionais que atuaram com a criança investiram em atividades que, considerando o aspecto constitutivo da linguagem, levassem S2 a refletir a respeito do uso que vinha fazendo da linguagem escrita.

Embora o volume de orientação para o Panlexia indique de maneira bastante firme que não se deve incluir outras atividades, que não estejam nos Níveis propostos pelo método, a profissional que atua com a criança, agora com o dobro do tempo de atendimento, optou por, em uma das sessões semanais, trabalhar atividades textuais contextualizadas.

Para evidenciar o percurso desse sujeito durante o ano de 2007, segue a primeira produção realizada neste ano:

L. ... 01/2/2007

MIASAFERIA

NA ILHA DO MEL TIA PEDALISE  
NAVIO BARCO E O DÁTE SO...

## MINHAS FÉRIAS

NA ILHA DO MEL TINHA PEDALINHO,  
NAVIO, BARCO E ONDA E SÓ.

As ocorrências, até esse ponto, parecem semelhantes às anteriores, mas, em virtude da mudança de encaminhamento, em março, S2 produz a seguinte atividade:

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: 22/3/2007

Pense e responda:  
O que você faria...

a) ... se você não tivesse aquela mochila que todo mundo tem?



ficaria com a que eu tenho

b) ... se alguém pedisse para você guardar um segredo?



eu guardo a

c) ... se você fosse almoçar na casa de um amigo e servissem a comida que você mais odeia?



a enchida a comada

d) ... se alguém soltasse um pum ao seu lado?



amava de paco

e) ... se sua irmã passasse o tempo todo xeretando suas coisas?



olha a ma a macadela

f) ... se alguém parasse você na rua e pedisse seu tênis novinho em folha?



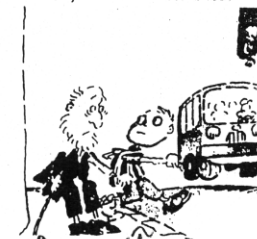
o a derva cordo

g) ... se você havia prometido emprestar sua bicicleta e depois se arrependesse?



o a al ma pine fu

h) ... se um velho maltrapilho pedisse para você ajudá-lo a atravessar a rua?



o não a aca

Liliana Iacocca e Michele Iacocca  
O que fazer? Falando de convivência  
Ed. Ática, São Paulo, 19

- a) Ficaria com a que eu tenho.  
b) Eu guardaria.

- c) Eu engolia a comida.
- d) Chamava de porco.
- e) Sentava a mão na cara dela.
- f) Eu dava um couro.
- g) – Deixa aí. Meu pneu furou.
- h) Eu não ajudava.

As respostas foram reescritas e S2 já demonstra uso legível da letra cursiva, ressaltando-se que, na última resposta, o aluno grafa NÃO em caixa alta alegando querer dar destaque à negação.

A atividade foi feita por ele e por seu colega de atendimento, e a pedagoga especializada, no momento de encaminhar a proposta, solicitou que eles fossem sinceros. Nesse contexto, S2 usa termos e expressões que, comumente, não são formais em produções escolares, como: “sentava a mão” e “dava um couro”. Ele está fazendo um uso pessoal da escrita, desvinculando-se de atividades que priorizam a mecânica da grafia convencional e passando a considerar a linguagem escrita como um trabalho de constituição de recursos expressivos pelos quais ele pode manifestar sua opinião e sua verdade.

Mesmo ainda com algumas ocorrências de modificação da estrutura segmental das palavras, como em “coate a qui e teio” para *com a que eu tenho* ou “de ca ae ma pene fu” para *deixa aí, meu pneu furou*, essa produção parece sinalizar o início de um processo permeado pela consciência de que a linguagem deve ter significado (processo esse, que continua nas próximas produções). Na seguinte, por exemplo, o aluno, após a realização de uma Gincana de Matemática produz o seguinte comentário:



NOME: E. J. J. J. J. DATA: 21/07

ATIVIDADE: Geometria matemática

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: nesta aula fizemos  
veras contas de geometria

OPINIÃO / SUGESTÃO: Não deveria fazer  
as contas de geometria

(Nós tinha que resolver as contas de matemática.  
Não deveria fazer as continhas de dividido.)

A própria apresentação do texto é mais organizada. Parece evidente que, a partir do momento que passou a compreender a função e os objetivos da linguagem escrita, S2 passou a se interessar por essa modalidade da linguagem e, por conseguinte obteve avanços significativos em suas produções. Portanto, suas produções são consideradas textos, de acordo com BRONCKART (1999), unidades de produção verbal, manifestadas na oralidade ou na escrita, que veiculem uma mensagem linguisticamente organizada, produzindo efeito de coerência em seu interlocutor.

Comparando a produção acima com a primeira produção analisada, é evidente a maior adequação à convenção escrita. Basta observar a grafia de palavras como “rezouveras” (resolver as), assinalado no primeiro texto como “rezou”. O aluno, nesse ponto de sua aprendizagem, continuava sendo submetido às lições do Panlexia, mas o método não apresenta atividades que consideram o uso da linguagem em situações efetivas de uso, portanto, o aluno ainda parece indeciso em relação ao que a escola espera dele e continua usando, prioritariamente, o padrão CV, como em “poco” para *porco*, “cetava” para *sentava* e “de ca” para *deixa*.

A produção mais recente de S2, feita sob o mesmo pedido<sup>8</sup> anteriormente relatado na análise de S1, é a que segue:

(23/ 8 / 07)

E

Eu pratico natação

Aqui fui na aula de natação e eu  
fui fazer um teste de natacao.  
so que eu jataava na natacao,  
como eu sabia nada borboleta  
eu fui para a piscina oficial.

REESCRITA

11 anos

Eu pratico natação

Hoje eu fui a aula de natação na  
na fazer um teste. Como eu só  
fazia natacao, eu já sabia nadar  
borboleta fui aprovada para dispu-  
tar um campeonato em Cascavel na  
piscina oficial.

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que S2, antes de iniciar seu texto expressou indecisão entre o som /s/ em “natação” e perguntou à pedagoga como essa palavra era escrita. A pedagoga pediu-lhe que lembrasse, ele já havia visto a palavra

<sup>8</sup> S1 e S2 são atendidos pela mesma pedagoga especializada, que solicitou aos alunos um texto para a “outra professora conhecer um pouquinho de você”.

escrita, e lembrou de outras: *competição*, *anulação*, para que ele associasse. Como o aluno continuasse indeciso, ela disse que deveria fazer da maneira que ele considerasse certo. No momento da reescrita texto, S2, que já possui vínculo com a profissional, comentou em tom de brincadeira: “Professora, você é sacana eihh? Podia ter me dito que era com *ce cedilha*. Agora ela (a pesquisadora) vai pensar que eu não sei escrever!”

A consciência da existência de um interlocutor real, um motivo para escrever, fez-se presente no momento da produção como elemento fundamental para S2. A necessidade de uma situação interativa de uso da linguagem implica no fato de que o interlocutor assuma um espaço de co-autoria com o produtor do texto. Desse modo, o aprendiz, ao invés de ter, da língua, uma quantidade considerável de recortes fragmentados desprovidos de significação, atua sobre ela percebendo-a como veículo de construção de sentido.

A intervenção do outro, aqui representado pela pedagoga especializada, fica evidente na reescrita, no trecho em que afirma “fui aprovado para disputar um campeonato em Cascavel na piscina oficial”, na produção original apenas “fui para a piscina oficial”. No momento da reescrita, a pedagoga fez perguntas, colocando-se no papel do interlocutor, questionando o aluno a respeito do teste que fora fazer, do local em que ficava a piscina oficial, enfim: dos aspectos que poderiam colaborar no processo de interação por meio do texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desse trabalho, deparamo-nos com posições conflitantes a respeito da maioria dos pontos sobre os quais propusemos refletir: teorias de aquisição da escrita, concepções de ensino e aprendizagem, metodologias de alfabetização, distúrbios de aprendizagem, dislexia. Mesmo tendo consciência de que ainda há muito para ser pesquisado, analisado e discutido acerca de cada um desses assuntos, não há como negar a necessidade de afinar teoria e prática no que se refere à alfabetização.

Já na descrição do programa Panlexia, procuramos demonstrar o que consideramos equívocos metodológicos, por não preconizarem atividades que considerem a escrita como um todo significativo, construído e reconstruído na interação, por meio do contato e da manipulação da forma e do sentido que lhe são inerentes.

Atividades como as propostas pelo método, de repetição mecânica, de escrita sem sentido, de nomeação de letras e decodificação de sílabas de um mesmo padrão, descontextualizadas, não levam o aprendiz, sequer, a dominar o código gráfico, conforme demonstrado na análise dos dados.

Procuramos demonstrar, ainda, que o aluno dito “dislético” é um aprendiz rotulado com base em avaliações que se baseiam no entendimento da língua como um sistema fechado e imutável de signos. Os “erros” cometidos, que permitem “encaixar” o aluno em determinada patologia da linguagem, são considerados, pelas bases teóricas da lingüística, como instabilidades próprias da escrita em sua fase inicial de aquisição. É justamente nesses eventos, considerados patologizantes, que se percebem as hipóteses

de que o aprendiz lança mão para compreender o sistema da escrita, pois revelam atitudes de reflexão em relação à língua.

Quando usado com alunos ditos “portadores de distúrbio da linguagem”, portanto, um método como o proposto pelo programa Panlexia, torna-se ainda mais penoso e ineficaz, pois enclausura o aluno com dificuldades – naturais do processo – a limites gráficos e fonéticos que não lhe permitem vislumbrar na língua escrita da escola aquela que ele usa com tanta naturalidade em situações comuns de interação social. Desse modo, a escrita convencional é afastada do cotidiano do aprendiz, que acaba por não reconhecer usos e funções para o que a escola tenta lhe ensinar a respeito da escrita e, por isso, não se interessa em desenvolver esse conhecimento.

As considerações tecidas aqui encontram evidências empíricas na análise dos dados, por meio dos quais pudemos perceber que as atividades mecânicas de silabação desenvolvidas pelo programa, não resultaram em domínio da convencionalidade gráfica dos padrões silábico em situações contextuais. Os alunos escreviam exaustivamente sílabas isoladas que lhes eram ditadas (ga-gue-gui-go-gu, por exemplo) até “generalizarem” a associação entre som e símbolo, como é defendido no material, mas quando deparavam-se com atividades de escrita com uso e função, como alguns dos textos analisados, incorrem em eventos como “a gudaram” para *ajudaram* e “conseguiram” para *conseguiram*, como no texto 3 de S1.

Se as atividades desenvolvidas pelo método não são capazes de levar o aprendiz a, sequer, usar a ortografia convencional de sílabas com as quais vem sendo colocado em contato constante quando essas estiverem em palavras, que é onde materializam algum significado, não há sentido em desenvolver esse tipo de atividade.

Em sentido oposto, é visível o quanto cada um dos alunos evolui em suas produções quando percebemos o trabalho de produção e reescrita, ainda que à margem

do método, trabalhado como atividade de verificação de aprendizagem, já que as diretrizes da instituição sugerem tais encaminhamentos, baseadas na teoria sociointeracionista.

Desse modo, consideramos fundamental que o profissional alfabetizador – de alunos ditos “disléxicos” ou não – analise e reflita a respeito das metodologias que chegam às salas de aula com base em princípios, pesquisas e teorias lingüísticas que considerem a linguagem sob perspectiva dialógica, interacional, multifacetada e, acima de tudo, constitutiva de sujeitos.

Espera-se, ainda, que cada profissional da alfabetização saiba superar os pacotes metodológicos redutores da significação da linguagem, como o Panlexia, e entre em relação dialógica com seus alunos para que eles façam atividades significativas de uso da linguagem e, por meio delas, se conscientizem da relação som/letra sem necessidade do emprego de silabação e listas de palavras sem significado.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. (Re)escrevendo: o que muda? In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997a. p. 61-71.

\_\_\_\_\_. Uma história individual. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997b. p. 79-115.

\_\_\_\_\_. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: R. Lamprecht (org.), **Aquisição da Linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 1999 (200p., pp.167-186).

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (orgs.). **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas: Komedi, 2003.

BAKHTIN, M. (Voloshinov, V.N.-1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1992a.

\_\_\_\_\_. (1979). **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992b.

BRODZINSKI, Josilene. **O que as crianças limítrofes revelam através da escrita**. Curitiba, 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1991. 3ed.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso: discurso e afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GREGOLI, Reny M. As bases neurolingüísticas das atividades de linguagem na escola. In: COSTA, Iara B. e GREGOLIN, Reny M. (orgs). **Sobre atividades de Linguagem**. (no prelo).

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GREGOLIN, Reny. In: **Alfabetização e Parceria**. Coleção Cadernos do Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Ensino de 1º Grau. Volume 2. Curitiba, 1991.

KOCH, I.G.V. (1987) **Argumentação e Linguagem**. São Paulo, Editora. 1987.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.



KOCH, I.G.V. e Travaglia, L.C. **A Coerência Textual**. São Paulo. Editora Contexto. 1990.

KOCH, I. G. Villaça e FÁVERO, L. L. **Linguística Textual: Introdução**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KVILEKVAL, Pámela. **Metodo Panlexia para reeducação da dislexia na língua portuguesa**: 1º nível: exercícios de consoantes e vogais em palavras e frases de duas e três sílabas / Pamela Kvilekval, Mônica Luczynski. – Curitiba: P. Kvilekval, 2004.

\_\_\_\_\_. **Método Panlexia para reeducação da dislexia na língua portuguesa**: 2.º nível: exercícios de palavras e frases com ditongos, influência da letra R, acento agudo e exercícios para desenvolver a consciência fonológica / Pamela Kvilekval, Mônica Luczynski. -- Curitiba: P. Kvilekval, 2004.

\_\_\_\_\_. **Método Panlexia para reeducação da dislexia na língua portuguesa**: 3.º nível: exercícios com encontros consonantais grupos consonantais e palavras que iniciam com H / Pamela Kvilekval, Mônica Luczynski. -- Curitiba: P. Kvilekval, 2004

\_\_\_\_\_. **Método Panlexia para reeducação da dislexia na língua portuguesa**: 4.º nível: letras que mudam os sons das letras precedentes e pronúncias diversas / Pamela Kvilekval, Mônica Luczynski. -- Curitiba: P. Kvilekval, 2004.

\_\_\_\_\_. **Método Panlexia para reeducação da dislexia na língua portuguesa: 5.º nível: todos os acentos, prefixos, sufixos e outras associações fonema / grafema menos comuns** / Pamela Kvilekval, Mônica Luczynski. -- Curitiba: P. Kvilekval, 2004.

LEMOS, Cláudia. **A criança como ponto de interrogação**. In: LAMPRECHT, R.R. (org.) *Aquisição da Linguagem: questões e análises*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999.

MARCHUSCHI, L. A.; KOCH, I. G. V. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A. C. S. (orgs). **Gramática do português falado**. Vol viii. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 31-56.

MASSI, Giselle A. A. **A outra face da dislexia**. Curitiba, 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Editora Mercado de Letras. 1999.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O Texto na Alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Editora Mercado de Letras. 2001

SANTAROSA, Sebastião. **A singularidade nos processos de alfabetização sob uma perspectiva indiciária**. Curitiba, 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Editora Martins Fontes: São Paulo. 1993.

## **ANEXOS**

**ANEXO I – TESTE DIAGNÓSTICO LINGÜÍSTICO**

**ANEXO II – TESTE FONOLÓGICO**

**ANEXO III – TESTE SCREENING DE LEITURA E ESCRITA**

**ANEXO IV – RELATÓRIO DIAGNÓSTICO**

**ANEXO V – FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL**

## ANEXO I

Versão Portuguesa

# TESTE DIAGNÓSTICO LINGÜÍSTICO

## DE PAMELA KVILEKVAL

(7 anos até adulto)

EXAMINADOR: \_\_\_\_\_

DATA: Ano Mês Dia ESCOLA \_\_\_\_\_

ERROS \_\_\_\_\_

DITADO \_\_\_\_\_

OUTROS \_\_\_\_\_

MINUTOS \_\_\_\_\_

INÍCIO HORA \_\_\_\_:\_\_\_\_A\_\_\_\_:\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

TELEFONE: \_\_\_\_\_ ESCOLA: \_\_\_\_\_

Escreva o alfabeto em letras minúsculas: \_\_\_\_\_/23

Diga o alfabeto em voz alta:

*Diga em voz alta o nome de cada letra:*

c f d s b G a d B O t M o L d n A p X N

b i P e T I R u I v C g z S E H Q F g V

X z j ç d o b r m h z P o q u B U J t D

60\_\_\_

*Diga os sons das seguintes letras:*

30\_\_\_

m p z d e v f d r p c b z d s  
g t b a e u o i l a u e r n J

*Leia estas sílabas:*

ne da se sa ni te li me vi Lo  
le ve va la do si no mi be da  
ca ba fa ha le po co di so Bu

30\_\_\_

blu cla fla gla pre  
fri cre dro gra tri  
pro bra bri di cri

15\_\_\_

nho ça ço tão qua  
cha ci gi ge lho  
gui til di ge que  
rão qual são lha ção

20\_\_\_

bada zulu pala dama fava fada  
lama bem coro duro xale Mimi  
deve vidi tono pini foto vete  
saga sede vini lobo lulu maré  
sito gato pipa casa mago dare  
pura fine tico vago copa joca

18\_\_\_

18\_\_\_

dia meu v<sup>ô</sup>a seu sua rua rei pia pau tua

10\_\_\_

música casado manada calado cabana

aluno cabelo menina cocada janela

apaga colada arado vatapá babado

maga jogada balado falado rosada

20\_\_\_

aerovia aula europa oásis praia

ouvido ainda Eulália uivo uirapurú

10\_\_\_

lento tanto dando banda fundo

penso banco tango inverno campo

samba palma caldo saldo selva

alfa bolsa alpaca alba livro

20\_\_\_

blusa clima flora planeta Glória

frase credo dreno grupo tratar

privado bravo cravo frevo trazer

15\_\_\_

alho velha filho coelho navalha

ninho	vinho	velha	amanhã	banheiro	
ovelha	telhado	linha	carinho	passarinho	
navalha	toalha	ativo	dia	baralho	20___
botão	cozinha	abril	pastel	quando	
chamar	quente	chave	chapada	cidade	
gigante	circo	círculo	sigilo	almaço	
gelado	chega	cangaço	china	quadrado	20___
quebra	quando	trágico	espaço	geografia	
qual	quinze	gente	rigído	coração	
quota	quilo	cansaço	braço	qualidade	
anzóis	casão	brigões	xícara	anexo	20___

Página 1 \_\_\_\_\_ 83  
 Página 2 \_\_\_\_\_ 113  
 Página 3 \_\_\_\_\_ 78  
 Página 4 \_\_\_\_\_ 75  
 Total \_\_\_\_\_ 349



**TESTE LINGUÍSTICO DIAGNÓSTICO  
DE PAMELA KVILEKVAL  
(versão portuguesa)**

**DITADO**

O estudante deverá escrever estas frases usando uma folha com linhas.

O estudante deverá repetir a frase antes de escrevê-la.

Se o estudante não será capaz de lembrar-se da frase completa, o examinador deverá dividi-la evidenciando os pontos de divisão na folha de respostas.

(ex.: “O Menino trata com carinho/o passarinho.”)

**DITADO:**

**FRASES PARA O TESTE**

1. Lulu tem sede.
2. A fada pede uma bala.
3. A casa do mago fica na Rua das Araras.
4. A gata está cansada de tanto saltar sem parar.
5. O menino trata com carinho o passarinho.
6. A fada Lara faz um chá de hortelã e maçã.
7. Você mora no meu coração.
8. Deixe o cheque de quatro trilhões comigo.

## ANÁLISE DOS ERROS DO DITADO

Escreva aqui o N. de erros

TOTAL soletração escrita: \_\_\_\_ 55

maiúsculo \_\_\_\_\_ 11

acento agudo \_\_\_\_\_ 2

ponto \_\_\_\_\_ 8

til \_\_\_\_\_ 4

cedilha \_\_\_\_\_ 2

TOTAL sinais \_\_\_\_\_ 27

Transcreva para a primeira página os TOTAIS da soletração e sinais.

## DITADO

NOME:

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

[illegible]



3. Mostre-me	/ CH / T(i) /	_____sim não	CATEGORIA 1 B	
4. Mostre-me _____sim não	/ G / B / V /	_____sim não	1. Mostre-me	/ B / B / Z /
5. Mostre-me _____sim não	/ I / E /	_____sim não	2. Mostre-me	G / M / M /
6. Mostre-me _____sim não	/ D / D / D /	_____sim não	3. Mostre-me	/ N / L / N /
7. Mostre-me _____sim não	/ O / A / U /	_____sim não	4. Mostre-me	S / CH / CH /
8. Mostre-me _____sim não	/ F / S / T /	_____sim não	5. Mostre-me	/ C / T / C /
9. Mostre-me / _____sim não	/ T / T /	_____sim não	6. Mostre-me	/ T / T / C H
10. Mostre-me	/ D / NH /	_____sim não		

---

TESTE FONOLÓGICO CATEGORIA 2

PATTERNS DE BASE

PATTERNS

ALTERNATIVOS

1.Mostre-me / I / sim não Escreva a nova sequência alternativa

2.Se este diz /I/ Mostre-me / IP/ sim não 2.Se este diz / E / Mostre-me / ET/

3 Se este diz / IP / Mostre-me / PI / sim não 3.Se este diz / ET / Mostre-me /TE/

4.Se este diz / PI / Mostre-me /PIP/ sim não 4.Se este diz / TE / Mostre-me / TES/

5.Se este diz / PIP / Mostre-me / IP / sim não 5.Se este diz / TES / Mostre-me / ES/

6.Se este diz / IP/ Mostre-me / OP / sim não 6.Se este diz / ES / Mostre-me / OS /

7.Se este diz / OP / Mostre-me / VOP / sim não 7.Se este diz / OS / Mostre-me / FOS/

---

8.Se este diz / VOP / Mostre-me / VOPS/ sim não 8.Se este diz / FOS / Mostre-me / FOST /

---

9.Se este diz / VOPS/ Mostre-me / VAPS/ sim não 9.Se este diz / FOST/ Mostre-me /FAST/

---

10.Se este diz / VAPS/ Mostre-me / APS/ sim não 10.Se este diz / FAST / Mostre-me / AST /

---

11.Se este diz / APS / Mostre-me / ASP/ sim não 11.Se este diz /AST / Mostre-me /ATS/

---

12.Se este diz / ASP / Mostre-me / SASP/ sim não 12.Se este diz / ATS/ Mostre-me / TATS /

---

#1 SONS	#2 VOGAIS	#3 CONSONANTAIS	#4 VÁRIOS
m	bota	lento	eqüestre
p	lobo	tanto	eloqüente
z	gata	dando	infância
d	fada	banda	distância
e	dava	fundo	machado
v	para	penso	sinfônico
f	mito	banco	fênix
b	darei	tango	insolência
r	sapo	inverno	conclusões
p	bebe	campo	córtex
c	bola	samba	xadrez
b	rosa	palma	abaixar
z	rir	caldo	serrar
s	numa	salto	saúde
ç	fino	selva	tranqüilo
t	xuxu	alfa	velho
d	juba	alcançar	joelho
a	mede	alpaca	telhado
e	bela	alba	vizinhança
u	dia	livro	cigana
o	meu	blusa	gelatina
i	voa	clima	artifício
l	seu	flora	gigante
n	sua	planeta	urgente
a	rua	glória	linguiça
u	rei	frase	inocência
e	pia	credo	decisão
r	tua	dreno	carreta
j	música	grupo	brincar
v	casado	tratar	preciso
g	manada	privado	disciplina
ã	calado	bravo	rígido
lhe	matado	Holanda	açúcar
nha	aluno	drástico	confiança
cho	cabelo	ladra	encontrão
x	menina	pedra	hortelã
que	cocada	fábrica	hotéis
qua	abafado	estrela	quartel
ão	sílaba	lágrima	capital
ões	Europa	sempre	pessoas
	ainda	dislexia	atenção

segundos \_\_\_\_\_  
erros \_\_\_\_\_

segundos \_\_\_\_\_  
erros \_\_\_\_\_

segundos \_\_\_\_\_  
erros \_\_\_\_\_

segundos \_\_\_\_\_ TOTAIS \_\_\_\_\_  
erros \_\_\_\_\_ TOTAIS \_\_\_\_\_



## ANEXO III

### INSTRUÇÕES PARA O TESTE SCREENING DE LEITURA

de P. Kvilekval M. Luczynski

Este teste de screening foi estruturado para avaliar a capacidade de pessoas em responder com precisão a quase todas as combinações de letras possíveis do idioma português.

Coluna #1 Os sons para letras soladas em isolamento e para várias combinações de letras comuns.

Coluna #2 palavras que contêm somente a sílaba direta (sílabas abertas) em palavras de duas e três sílabas e duas combinações vocálicas que são ditongos ou diereses.

Coluna #3 presentes os encontros consonantais e o grupos consonantais .

Coluna #4 palavras que são compostas por letras que sofrem influências de letras específicas que as precedem ou pelos acentos.

Este teste deverá ser administrado individualmente.

Materiais: 2 cópias do teste: um para o estudante e um para o aplicador do teste.

2 lápis ou canetas

Um cronômetro

Ambiente: Um ambiente quieto sem perturbações. Um aviso de “não perturbe” pode ser colocado na porta.

Administração do teste.

Ao estudante será solicitada a leitura de cada coluna, separadamente. A leitura deverá ser interrompida no final de cada coluna para permitir ao aplicador do teste a registrar os segundos utilizados.

Durante a leitura, o administrador deverá anotar todos os erros escrevendo somente a letra incorreta ou letras sobre as palavras lidas incorretamente . Não tente escrever a palavra inteira. Se o estudante estiver lendo rápida e incorretamente, você pode perder os erros subsequentes se tentar escrever toda a palavra.

Registre o tempo em segundos e frações de segundos para cada coluna nos espaços previstos na folha de respostas do teste.

Palavras que foram lidas inicialmente de modo incorreto e num segundo momento corretamente serão contadas como erros. Marque com /c para indicar que a palavra foi corrigida.

Some o tempo em segundos e frações de segundos para todas as quatro colunas. Esta é

#### **A CONTAGEM DO TEMPO TOTAL**

Palavras que são lidas como: “cam-campo” serão avaliadas como erro .Deverá ser feita uma linha abaixo da primeira sílaba, ‘ cam’ e uma segunda linha sublinhando toda a palavra ‘cam po’. Anotando a resposta desta maneira fica fácil lembrar que a criança precisa silabar para ler, evidenciando que a sua leitura não é executada de modo automático.

Se uma letra for omitida na leitura da palavra simplesmente risque aquela letra.

Some e registre os números totais de erros e transcreva o número obtido no espaço para a

#### **CONTAGEM TOTAL DOS ERROS.**

Siga as orientações acima para determinar os erros.

TESTE DE ESCRITA: PALAVRAS/PSEUDO PALAVRAS  
DE P. KVILEKVAL-M. LUCZYNSKI

palavras	palavras	pseudo palavras
lobo	almoço	folá
fada	altura	buma
dava	planeja	fusica
mito	glorioso	satado
darei	gruta	cafelo
sapo	drástico	simaba
bebe	estrela	lanco
rosa	lágrima	selho
numa	sempre	cigaba
juba	distância	infascência
lento	machado	tarreta
dando	sinfônico	treciso
inverno	conclusões	moração
palma	xadrez	frincar
alcançar	abaixar	pizinhaça
alpaca	serrar	prágico
planeta	saúde	lotéis
glória	tranquilo	avenção
grupo	velho	mortelã
Holanda	joelho	papital
número erros _____	número erros _____	número erros _____
numero total erros: palavras _____ pseudo palavras _____		

## ORIENTAÇÕES PARA A APLICAÇÃO DO TESTE DE ESCRITA

Este Teste pode ser aplicado a toda a classe dividida em grupos, se se poderá ter a certeza de que um estudante não poderá copiar o trabalho de outros estudantes.

A cada criança será fornecida uma folha de papel numerada com 3 colunas de 20 espaços cada. É indicado usar a folha de respostas em anexo, porquê facilita o trabalho de correção.

As palavras deverão ser escritas com caneta, se possível.

A professora pronunciará a palavra. Se existir uma possibilidade de confusão em relação a palavra em questão, a professora deverá compor uma sentença que clarifique o significado da mesma e pronunciará a palavra outra vez.

O aplicador deve enunciar todas as palavras muito claramente, especialmente as pseudo palavras, para assegurar-se que cada criança tenha entendido a palavra que deverá ser escrita.

A criança, ou todas as crianças, repetirão a palavra.

A criança, ou todas as crianças, escreverão a palavra.

O número total de erros das colunas 1 e 2 deverá ser somados para Palavras.

O número total de erros da coluna 3 é o escore para Pseudo Palavras.

Nome	Classe	Data
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9
10	10	10
11	11	11
12	12	12
13	13	13
14	14	14
15	15	15
16	16	16
17	17	17
18	18	18
19	19	19
20	20	20
N. erros 1° coluna	N. erros 2° coluna	N. erros de Ps. palavras
N. total erros de palavras		

## ANEXO IV

### MODELO PARA O RELATÓRIO DIAGNÓSTICO

Nome do Examinador:

Título:

Endereço:

Telefone:

E-Mail:

Data:

Avaliação de:

Data de nascimento:

Idade:

Encaminhada por:

#### MOTIVO PARA A AVALIAÇÃO:

\_\_\_\_\_ nos foi enviado/a porque apresenta : (problemas escolares em geral, leitura, escrita, articulação, desenvolvimento da linguagem, matemática, conduta e comportamento, dificuldade em prestar atenção ou a concentrar-se).

#### BREVE ANAMNESE:

Pré-natal, peso no nascimento, etapas de desenvolvimento:

(sentou sem apoio \_\_\_\_\_ meses, caminhou sozinho, \_\_\_\_\_ meses, falou com frases completas \_\_\_\_\_ anos).

Coloca-se na faixa normal ou precoce?

A mãe, de uma lista de palavras, escolheu os seguintes termos para descrever a sua criança:

hiperativo, teimoso, medroso, pouco sociável, tímido, ansioso, exigente, sujeito a inexplicáveis ataques de raiva, sujeito a repentinas mudanças de humor, calmo, afetuoso, desligado, amigável, prestativo, agressivo, retraído, medroso, meigo, sensível, generoso, carinhoso, outros (por favor relacione)

Observou as seguintes ações efetuadas pela criança:

rói as unhas, abre e fecha os olhos insistentemente, bate ou move ritmicamente a testa, chupa o dedo pisca os olhos, período de atenção curto, predisposto a acidentes.

A mãe escreveu, “A melhor palavra para definir o meu filho/a é \_\_\_\_\_”

Família.: Irmãos, posição na família, estado civil da mãe

Escolas frequentadas e outras informações relativas à experiência escolar da criança.

#### INSTRUMENTOS UTILIZADOS:

QUESTIONÁRIO.

ESCALA DE INTELIGÊNCIA WESCHLER PARA CRIANÇAS-III

TESTE FONOLÓGICO.

TESTE DIAGNÓSTICO LINGÜÍSTICO

TESTE DE SCREENING DE LEITURA: SONS E PALAVRAS

TESTE DE ESCRITA: PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS.

RELAÇÃO DOS SINTOMAS DA DISLEXIA

Comportamento durante a aplicação dos testes.

\_\_\_\_\_ mostrou.....

Nas próximas páginas faremos uma breve descrição de cada teste e os resultados obtidos de \_\_\_\_\_. No final faremos um resumo de todos os resultados e indicações/recomendações para a recuperação dos problemas observados.

### ESCALA DE INTELIGÊNCIA WESCHLER PARA CRIANÇAS-III

Este teste é formado por doze subtestes que avaliam diversos aspectos da inteligência. Ainda que não tenha sido ainda desenvolvido um teste que meça todas as habilidades que pensamos que constituam a inteligência, o teste WISC-III fornece uma avaliação daquelas capacidades significativas para prever o sucesso escolar.

Cada subteste será descrito sucessivamente, acompanhado de sua pontuação ponderada (PP) e de um breve comentário das prestações da criança. A pontuação ponderada vai de 1 a 19. O valor 10 se refere ao quinquagésimo percentil da população normal. Gráficos acompanham este documento e são incluídos para ajudar a entender a capacidade da criança neste teste em relação ao seu grupo de idade. Ajuda também a entender os pontos de força ou debilidades da criança nas áreas específicas examinadas e as diferentes capacidades necessárias para executar estas atividades. Normalmente este parâmetro nos permite identificar as razões das dificuldades que a criança poderá apresentar, seja em casa ou na escola.

#### COMPREENSÃO VERBAL INFORMAÇÃO:

Releva a cultura geral, adquirida seja formalmente ou informalmente. As crianças que obtêm bons resultados neste teste são geralmente atentas ao ambiente e têm uma boa memória longa para os fatos.  
P.P.      ° percentil

#### SEMELHANÇAS:

Examina a habilidade em relevar a relação entre coisas e idéias, e a categorizar logicamente. Mede a capacidade de formar uma unidade conceitual do material verbal e exprimir estes conceitos em palavras.  
P.P.      ° percentil

#### VOCABULÁRIO:

A pontuação indica o conhecimento dos significados das palavras e a capacidade de exprimi-los verbalmente.  
P.P.      ° percentil

#### COMPREENSÃO:

Examina o modo de raciocinar segundo o senso comum e a capacidade de exercitar um julgamento social em situações práticas, bem como o grau de envolvimento em relação a cultura dominante.  
P.P.      ° percentil

#### ORGANIZAÇÃO PERCEPTUAL

#### COMPLETAR FIGURAS:

Mede a atenção em detalhes visuais e a capacidade de compreender o significado dos detalhes no contexto da imagem. Mede indiretamente também a memória visual.  
P.P.      ° percentil

#### ARRANJO DE FIGURAS:

Requer a avaliação da relevância social de situações representadas visualmente, para prever as consequências das ações e distinguir os detalhes essenciais daqueles irrelevantes. Este subteste é algumas vezes considerado uma medida da capacidade de planificação do sujeito.

P.P.      ° percentil

#### CUBOS:

É uma medida da capacidade de analisar visualmente figuras abstratas e reconstruí-las a partir de seus componentes. É essencialmente uma medida da capacidade de gerir relações espaciais.

P.P.      ° percentil

#### ARMAR OBJETOS:

Verifica a capacidade em reconhecer um objeto familiar através de suas partes separadas, e reconstruir o objeto inteiro. O sentido das relações espaciais, a coordenação viso-motora e a determinação do sujeito são as qualidades medidas neste subteste.

P.P.      ° percentil

#### RESISTÊNCIA À DISTRAÇÃO

##### ARITMÉTICA

Pede-se à criança para resolver problemas numéricos sem papel e lápis. Não são solicitados conhecimentos particulares, mas apenas a aplicação das funções aritméticas básicas a problemas expostos verbalmente. Uma baixa pontuação neste subteste pode depender de um estado de ansiedade ou dificuldades em concentrar-se.

P.P.      ° percentil

##### DÍGITOS

Mede a memória auditiva de curto prazo para as seqüências numéricas. Reflete também a duração da atenção e a capacidade em concentrar-se.

P.P.      ° percentil

#### VELOCIDADE DE PROCESSAMENTO

##### CÓDIGO

Mede a velocidade viso-motora. A pontuação é influenciada pela memória visual, a coordenação motora e a habilidade em integrar material não verbal.

P.P.      ° percentil

##### PROCURAR SÍMBOLOS

Requer que o sujeito identifique se um símbolo está presente entre um grupo de símbolos. Mede a capacidade de perceber símbolos, atenção aos detalhes, e velocidade em processar informações.

P.P.      ° percentil

#### DO WISC-IV (versão dos Estados Unidos) MATRIX REASONING

(raciocínio com matrice)

A criança observa um matriz incompleta, e escolhe a peça que falta na matriz das 5 possibilidades.

P.P.      percentil

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### Compreensão Verbal

Considera-se somente os 4 subtestes que medem a capacidade exclusivamente verbal: Informação, Semelhanças, Vocabulário, Compreensão.

Índice \_\_\_\_\_ ° percentil

### Organização Perceptual

Leva-se em consideração somente os 4 subtestes que medem esta capacidade: Completar Figuras, Arranjo de Figuras, Cubos, Armar Objetos.

Índice \_\_\_\_\_ ° percentil

### Resistência à Distração

Considera-se somente os 2 testes que medem a memória à curto prazo: Aritmética e Memória de Cifras.

Índice \_\_\_\_\_ ° percentil

### Velocidade de Processamento

2 subtestes: Código e Procura de Símbolos

Índice \_\_\_\_\_ ° percentil

## COMENTÁRIOS:

### TESTE FONOLÓGICO:

Este teste determina a capacidade do indivíduo em perceber a diferença entre sons específicos e a percepção do número e da ordem dos sons ouvidos. Em particular, o teste é altamente indicativo da capacidade ortográfica de um indivíduo, porque identifica as dificuldades encontradas com sons específicos e em seqüência. A capacidade de perceber que uma seqüência de sons seja representada por uma seqüência de símbolos é o requisito básico para estabelecer as operações de codificação e decodificação necessárias para poder ler e escrever.

Na primeira parte deste teste pede-se que a criança ordene uma série de blocos, usando cores para indicar quantos sons (de letras) foram pronunciados pelo examinador e se tais sons são iguais ou diferentes. Por exemplo: a seqüência /f-f-t/ será de três blocos, os dois primeiros da mesma cor e o terceiro de uma cor diferente.

Na segunda parte pede-se à criança que represente inicialmente um som, por exemplo /a/ com um bloco, e depois, adicione um bloco para o segundo som, quando o examinador diz /at/ e depois um terceiro quando diz /tat/. Na seqüência, a criança deverá adicionar, retirar ou mudar os blocos, à medida em que são mudados os sons. Uma seqüência inicia com um som e prossegue até quatro sons, por exemplo: a, at, tat, tot, tots, pots.

## COMENTÁRIOS:



## TESTE DIAGNÓSTICO LINGUÍSTICO – VERSÃO PORTUGUESA.

Este teste analisa a capacidade real de um indivíduo, de codificar e decodificar (leitura e escrita). O teste inicia com letras e sílabas diretas, e palavras fora do contexto. Seguindo a estrutura linguística de Bloomfield, o teste inicia com a associação som-símbolo mais simples e frequente, consoante-vogal, e prossegue com palavras contendo consoantes compostas, dígrafos, e outras associações fonema/grafema menos comuns.

O Teste identifica a área de déficit perceptivo: transposições, inversões, substituições, inclusões, omissões, perseverações, confusões entre vogais, confusões entre sons sonoro-surdos etc.

O ditado segue a mesma sequência linguística estruturada. Esta parte do teste identifica a memória auditiva (a capacidade em recordar uma frase muito longa, para poder escrevê-la. Ainda evidencia a capacidade do indivíduo de usar a associação som-símbolo e os conjunto de letras mais comuns usados para escrever. São também evidenciados a coordenação mão-olho e a relação espacial necessária para a escrita.

### EXEMPLOS DE ERROS:

Nestes quadros estão indicados os exemplos de erros nas várias categorias de sintomas perceptivos na leitura e escrita.: Nomes e sons das letras, inversões, substituições, inserções, transposições, omissões, confusões entre vogais, o uso da letra h, confusões entre sons sonoros-surdos, confusões com os dígrafos.

### EXEMPLOS DE ERROS

NOME DAS LETRAS	SONS DAS LETRAS
INVERSÕES	OMISSÕES
INSERÇÕES	TRANSPOSIÇÕES
TRANSPOSIÇÕES	ACENTUAÇÃO
DÍGRAFOS	CONFUSÃO ENTRE VOGAIS
CONFUSÃO SONS SURDO-SONOROS	PERSEVERAÇÕES
ADIVINHA E NÃO DECIFRA	ESCRITA: Pontuação e acentuação
ESCRITA: Palavras	OUTROS
USO DO ESPAÇO PARA A ESCRITA	

## COMENTÁRIOS:

### TESTE DE SCREENING DE LEITURA

Este teste de screening determina a velocidade de leitura e a capacidade a responder com precisão a quase todos os padrões de letras possíveis do idioma Português.

coluna 1- os sons para letras isoladas e para várias combinações de letras comuns

coluna 2-palavras com sílabas diretas em palavras de duas e três sílabas com ditongos ou hiatos

coluna 3-presente os encontros consonantais e grupos consonantais.

coluna 4-palavras compostas por letras que sofrem influências de letras específicas que as precedem ou pelos acentos

### TESTE DE SCREENING DE ESCRITA: PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS

Este teste determina a capacidade do indivíduo a escrever palavras conhecidas e palavras não conhecidas .

## RESUMO E RECOMENDAÇÕES:

## MÉTODOS E MATERIAIS DIDÁTICOS:

Para resolver os problemas de natureza perceptiva é necessário usar um método altamente estruturado. Inicia-se trabalhando as associações som-símbolo mais simples e freqüentes: as associações consoante-vogal, consoante-vogal-consoante, e prossegue com as combinações de consoantes compostas, dígrafos..

É essencial a integração de todos os sentidos envolvidos na ação da leitura e escrita. Para que isto aconteça, todo o material disponível deve ser usado para exercícios de escrita e ditado. Deverá ser dada importância à compreensão do material lido e à descrição da idéia básica do conjunto de detalhes. Fará parte da lição de leitura um breve resumo da história lida. O resumo deverá ser produzido inicialmente de forma oral e posteriormente de forma escrita.

O material de leitura deverá ser estruturado de modo a seguir passo a passo a estrutura dos exercícios, de modo a obter a generalização dos elementos fonéticos da linguagem. O desenvolvimento do vocabulário acontecerá naturalmente através do uso do material de leitura.

Será essencial a mais estreita colaboração com o professor de classe de modo que o trabalho feito na escola reforce o trabalho do especialista.

# ANEXO V

## NÍVEL 1

Nome \_\_\_\_\_

Data do início do nível \_\_\_\_\_ data do final do nível \_\_\_\_\_

		Pre	a	a2	o	o2	a-o	a3	a+o	aeio u	Jogo	u	3x	tudo s	tudo s	agud o
<b>LEITURA</b> <b>Consoantes</b> <b>Vogais</b>	Lista principal															
	Lista extra															
	Historia															
	Frases															
	Compreensão															
<b>SOLETRAÇÃO</b>  <b>ESCRITA</b>	Oral															
	Escrita															
	Ditado															
	Trocar letras															
<b>EXERCÍCIOS</b> <b>FONOLÓGICOS</b>	Blocos para sons															
	consonantais															
<b>MAIÚSCULA</b>	Letra inicial															
	<b>Substantivo próprio</b>															
<b>PONTUAÇÃO</b>	Ponto															
	Interrogação															
	acento agudo															

## NÍVEL 2

Nome \_\_\_\_\_

Data do início do nível \_\_\_\_\_ data do final do nível \_\_\_\_\_

		..r	..r..	agud o	v...	vv..	vv	vvv	vv..	cvc	cvc					
<b>LEITURA</b> <b>ir,er,ar</b> <b>Duas vogais</b> <b>CVC</b>	Lista principal															
	Lista extra															
	Historia															
	Frases															
	Compreensão															
<b>SOLETRAÇÃO</b>  <b>ESCRITA</b>	Oral															
	Escrita															
	Ditado															
	Trocar letras															
<b>EXERCÍCIOS</b> <b>FONOLÓGICOS</b>	CVC															
<b>MAIÚSCULA</b>	Letra inicial															
	<b>Substantivo</b> <b>próprio</b>															
<b>PONTUAÇÃO</b>	Ponto															
	Interrogação															
	acento agudo															

### NÍVEL 3 (pagina 1 de 5)

Nome \_\_\_\_\_

Data do início do nível \_\_\_\_\_ data do final do nível \_\_\_\_\_

		nt	nd	ns	ng	nf	nj	nz	nf	nv	mp	mb	lm	ld	lt	lv
<b>LEITURA ENCONTRAS CONSONANTAIS</b>	Lista principal															
	listas															
	cvc/encontros															
	Historia															
	Frases															
	Compreensão															
<b>SOLETRAÇÃO ESCRITA</b>	Oral															
	Escrita															
	Ditado															
	Trocar letras															
<b>EXERCÍCIOS FONOLÓGICOS</b>	CVC/ encontros															
	consonantais															
<b>MAIÚSCULA</b>	Letra inicial															
	Substantivo próprio															
<b>PONTUAÇÃO</b>	Ponto															
	Interrogação															
	acento agudo															

## NÍVEL 3 ( pagina 2 de 5)

Nome \_\_\_\_\_

Data do início do nível \_\_\_\_\_ data do final do nível \_\_\_\_\_

		ls	lf	lz	lc	lp	lg	lb	sl	esm	esn	vr	nj	ln	lp	lq
<b>LEITURA ENCONTROS CONSONANTAIS</b>	Lista principal															
	listas															
	cvc/encontros															
	Historia															
	Frases															
	Compreensão															
<b>SOLETRAÇÃO ESCRITA</b>	Oral															
	Escrita															
	Ditado															
	Trocar letras															
<b>EXERCÍCIOS FONOLÓGICOS</b>	CVC/encontros															
	consonantais															
<b>MAIÚSCULA</b>	Letra inicial															
	<b>Substantivo próprio</b>															
<b>PONTUAÇÃO</b>	Ponto															
	Interrogação															
	acento agudo															
<b>GRAMÁTICA</b>																

## NÍVEL 3 ( pagina 3 de 5)

Nome \_\_\_\_\_

Data do início do nível \_\_\_\_\_ data do final do nível \_\_\_\_\_

		sb	sc.	sd	sf	sg	sl	sn	sp	st	sv	rb	rc	rd	rf	rg
<b>ENCONTROS CONSONANTAIS</b>																
	Lista principal															
	cvc/encontros															
	Historia															
	Frases															
	Compreensão															
<b>SOLETRAÇÃO ESCRITA</b>	Oral															
	Escrita															
	Ditado															
	Trocar letras															
<b>EXERCÍCIOS FONOLÓGICOS</b>	CVC/ encontros															
	consonantais															
<b>MAIÚSCULA</b>	Letra inicial															
	<b>Substantivo próprio</b>															
<b>PONTUAÇÃO</b>	Ponto															
	Interrogação															
	acento agudo															

## NÍVEL 3 ( pagina 4 de 5)

Nome \_\_\_\_\_

Data do início do nível \_\_\_\_\_ data do final do nível \_\_\_\_\_

		rj	rl	rm	rn	rq	rs	rt	rv	tl						
<b>ENCONTROS CONSONANTAIS</b>																
	Llista principal cvc/encontros															
	Historia															
	Frases															
	Compreensão															
<b>SOLETRAÇÃO ESCRITA</b>	Oral															
	Escrita															
	Ditado															
	Trocar letras															
<b>EXERCÍCIOS FONOLÓGICOS</b>	CVC/ encontros consonantais															
<b>MAIÚSCULA</b>	Letra inicial															
	<b>Substantivo próprio</b>															
<b>PONTUAÇÃO</b>	Ponto															
	Interrogação															
	acento agudo															



## NÍVEL 3 (pagina 5 de 5)

Nome \_\_\_\_\_

Data do início do nível \_\_\_\_\_ data do final do nível \_\_\_\_\_

		bl	cl	fl	gl	pl	fr	cr	dr	gr	tr	pr	br	vr		
<b>GRUPOS CONSONANTAIS</b>																
	Lista principal															
	Historia															
	Frases															
	Compreensão															
<b>SOLETRAÇÃO ESCRITA</b>	Oral															
	Escrita															
	Ditado															
	Trocar letras															
<b>EXERCÍCIOS FONOLÓGICOS</b>	CVC/ grupos consonantais															
<b>MAIÚSCULA</b>	Letra inicial															
	<b>Substantivo próprio</b>															
<b>PONTUAÇÃO</b>	Ponto															
	Interrogação															
	acento agudo															

## NÍVEL 4

Nome \_\_\_\_\_

Data do início do nível \_\_\_\_\_ data do final do nível \_\_\_\_\_

		ex	lho	lha	lhe	nha	nho	nhe	ci	ce	gi	ge	di	ti		
<b>Letras que trocam os sons de outras letras</b>																
	Lista principal															
	Historia															
	Frases															
	Compreensão															
<b>SOLETRAÇÃO</b> <b>ESCRITA</b>	Oral															
	Escrita															
	Ditado															
	Trocar letras															
<b>EXERCÍCIOS FONOLÓGICOS</b>	diferenciação															
<b>MAIÚSCULA</b>	Letra inicial															
	<b>Substantivo próprio</b>															
<b>PONTUAÇÃO</b>	Ponto															
	Interrogação															
	acento agudo															
<b>COMPOSIÇÃO</b>	<b>Frase completa</b>															
	Organização															

# NÍVEL 5 (pagina 1 de 7)

Nome \_\_\_\_\_

Data do início do nível \_\_\_\_\_ data do final do nível \_\_\_\_\_

		ch	â	ê	ô	ôo	ça ço çu	nço nça lça	ca- ça, co- ço	ão	ção	ã	..il- lh	..el ..eis	..al ais	..ol ..ois	..ul ..uis
<b>LEITURA</b> â,ô,ê, ç, ...l, ão soms de x prefixos, sufixos																	
	Lista principal																
	Historia																
	Frases																
	Compreensão																
<b>SOLETRAÇÃO</b>  <b>ESCRITA</b>	Oral																
	Escrita																
	Ditado																
	Trocar letras																
<b>EXERCÍCIOS FONOLÓGICOS</b>	CVC/																
	diferenciação																
<b>MAIÚSCULA</b>	Letra inicial																
	<b>Substantivo próprio</b>																
<b>PONTUAÇÃO</b>	Ponto																
	Interrogação																
	acento agudo																
<b>COMPOSIÇÃO</b>	Frase completa																
	Organização																

# NÍVEL 5 (pagina 2 de 7)

Nome \_\_\_\_\_

Data do início do nível \_\_\_\_\_ data do final do nível \_\_\_\_\_

		ex	qui	qüi	qua	quo	que	sque	sqüe	em-	ens	im	ins	um	uns
<b>LEITURA</b> â,ô,ê, ç, ...l, ão soms de x prefixos, sufixos															
	Lista principal														
	Historia														
	Frases														
	Compreensão														
<b>SOLETRAÇÃO</b>  <b>ESCRITA</b>	Oral														
	Escrita														
	Ditado														
	Trocar letras														
<b>EXERCÍCIOS FONOLÓGICOS</b>	Diferenciação														
<b>MAIÚSCULA</b>	Letra inicial														
	<b>Substantivo próprio</b>														
<b>PONTUAÇÃO</b>	Ponto														
	Interrogação														
	acento agudo														
<b>COMPOSIÇÃO</b>	Frase completa														
	Organização														

# NÍVEL 5 (pagina 3 de 7)

Nome \_\_\_\_\_

Data do inicio do nível \_\_\_\_\_ data do final do nível \_\_\_\_\_

		ão	ões	al	ais	el	eis	il	is	ol	óis	x=z	x=s	gua	güe	gui
<b>LEITURA</b> â,ô,ê, ç, ...l, ão soms de x prefixos, sufixos																
	Lista principal															
	Historia															
	Frases															
	Compreensão															
<b>SOLETRAÇÃO</b>  <b>ESCRITA</b>	Oral															
	Escrita															
	Ditado															
	Trocar letras															
<b>EXERCÍCIOS FONOLÓGICOS</b>	Diferenciação															
<b>MAIÚSCULA</b>	Letra inicial															
	<b>Substantivo próprio</b>															
<b>PONTUAÇÃO</b>	Ponto															
	Interrogação															
	acentos, sinais															
<b>COMPOSIÇÃO</b>	Frases completa															
	Organização															

## NÍVEL 5 (pagina 4 de 7)

Nome \_\_\_\_\_

Data do início do nível \_\_\_\_\_ data do final do nível \_\_\_\_\_

		ad	com	con	de	des	dis	em	sc	4x	esp	esqu	est	im	in	mal
<b>LEITURA</b> â,ô,ê, ç, ...l, ão soms de x prefixos, sufixos																
	Lista principal															
	Historia															
	Frases															
	Compreensão															
<b>SOLETRAÇÃO</b>  <b>ESCRITA</b>	Oral															
	Escrita															
	Ditado															
	Trocar letras															
<b>EXERCÍCIOS FONOLÓGICOS</b>																
<b>MAIÚSCULA</b>	Letra inicial															
	<b>Substantivo próprio</b>															
<b>PONTUAÇÃO</b>	Ponto															
	Interrogação															
	acento agudo															
<b>COMPOSIÇÃO</b>	Frase completa															
	Organização															

# NÍVEL 5 (pagina 5 de 7)

Nome \_\_\_\_\_

Data do inicio do nível \_\_\_\_\_ data do final do nível \_\_\_\_\_

		mau	ob	pre	pro	re	son	sub	supe r	sus	tele	trans	tras	ando	ança	vel
<b>LEITURA</b> â,ô,ê, ç, ...l, ão soms de x prefixos, sufixos																
	Lista principal															
	Historia															
	Frases															
	Compreensão															
<b>SOLETRAÇÃO</b>  <b>ESCRITA</b>	Oral															
	Escrita															
	Ditado															
	Trocar letras															
<b>EXERCÍCIOS FONOLÓGICOS</b>																
<b>MAIÚSCULA</b>	Letra inicial															
	<b>Substantivo próprio</b>															
<b>PONTUAÇÃO</b>	Ponto															
	Interrogação															
	acento agudo															
<b>COMPOSIÇÃO</b>	Frase completa															
	Organização															

# NÍVEL 5 (pagina 6 de 7)

Nome \_\_\_\_\_

Data do início do nível \_\_\_\_\_ data do final do nível \_\_\_\_\_

		cia	çao	dade	dor	endo	indo	eiro	eira	ez	eza	tivo	issi mo	men to	oso	ario
<b>LEITURA</b> â,ô,ê, ç, ...l, ão soms de x prefixos, sufixos																
	Lista principal															
	Historia															
	Frases															
<b>SOLETRAÇÃO</b>  <b>ESCRITA</b>	Compreensão															
	Oral															
	Escrita															
	Ditado															
<b>EXERCÍCIOS FONOLÓGICOS</b>	Trocar letras															
	Diferenciação															
<b>MAIÚSCULA</b>																
	Letra inicial															
<b>PONTUAÇÃO</b>	<b>Substantivo próprio</b>															
	Ponto															
	Interrogação															
	acento agudo															
<b>COMPOSIÇÃO</b>																
	Frase completa															
	Organização															



**NÍVEL 5 (pagina 7 de 7)**

Nome \_\_\_\_\_

Data do início do nível \_\_\_\_\_ data do final do nível \_\_\_\_\_

		são											x-ch	x=ks			
<b>LEITURA</b> â,ô,ê, ç, ...l, ão soms de x prefixos, sufixos																	
	Lista principal																
	Historia																
	Frases																
	Compreensão																
<b>SOLETRAÇÃO</b>  <b>ESCRITA</b>	Oral																
	Escrita																
	Ditado																
	Trocar letras																
<b>EXERCÍCIOS FONOLÓGICOS</b>	Diferenciação																
<b>MAIÚSCULA</b>	Letra inicial																
	<b>Substantivo próprio</b>																
<b>PONTUAÇÃO</b>	Ponto																
	Interrogação																
	acentos, sinais																
<b>COMPOSIÇÃO</b>	Frases completa																
	Organização																

**NÍVEL 5 (pagina \_\_ de \_\_ )**

Nome \_\_\_\_\_

**Data do início do nível** \_\_\_\_\_ **data do final do nível** \_\_\_\_\_

<b>LEITURA</b> â,ô,ê, ç, ...l, ão soms de x prefixos, sufixos																	
	Lista principal																
	Historia																
	Frases																
	Compreensão																
<b>SOLETRAÇÃO</b>  <b>ESCRITA</b>	Oral																
	Escrita																
	Ditado																
	Trocar letras																
<b>EXERCÍCIO FONOLÓGICOS</b>	Diferenciação																
<b>MAIÚSCULA</b>	Letra inicial																
	<b>Substantivo próprio</b>																
<b>PONTUAÇÃO</b>	Ponto																
	Interrogação																
	acentos, sinais																
<b>COMPOSIÇÃO</b>	Frases completa																
	Organização																

